PREVENTION ET LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME EN AUVERGNE

ACTES DES ASSISES ACADEMIQUES



Mercredi 15 et Jeudi 16 décembre 2010





« La lecture apporte à l'homme plénitude,
le discours assurance et l'écriture exactitude ».

Francis Bacon, philosophe anglais du XVIème siècle

SOMMAIRE

Mercredi 15 Décembre
Ouverture des Assises

page 9

Des éclairages …

Illettrisme et problématique, intervention de Hervé Fernandez, Agence Nationale de Lutte Contre l'illettrisme.

page 13

Emergence de l'illettrisme à l'école, Karim Touahmia, Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés

page 17

Le rôle de l'école maternelle dans la prévention de l'illettrisme, Laurent Dubien, Inspecteur de l'Education nationale - Premier degré, chargé de mission académique « Maternelle ».

page 22

Les adolescents faibles lecteurs et leur rapport à la lecture, Josiane Morel, professeur à l'IUFM de Clermont-Ferrand, département des Lettres.

page 29

Des ressources, des dispositifs, des actions …

Le centre de ressources illettrisme : la prévention et l'expérimentation à travers un exemple d'action, « Mots et mômes », Stéphane Gardé.

page 34

Lire et faire lire, Pascale Gilles, coordinatrice Allier de La ligue départementale de l'Enseignement.

page 37

Coup de pouces clé, Jocelyne Revollet, Boutheïna Yahia, représentantes de l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école.

page 39

Compte-rendu des ateliers

Prévention de l'illettrisme à l'école maternelle : sur quoi agir ?

page 43

Implication des familles dans les apprentissages langagiers : témoignages à partir d'exemples.

page 46

Pratiques pour conforter les compétences de base à l'école, au collège et au lycée professionnel (lecture et compréhension).

page 48

Synergie à construire à l'école et au collège entre trois leviers d'action du temps scolaire et péri-scolaire.

page 51

Jeudi 16 Décembre

Ouverture de la journée
page 53

Etat des lieux : l'illettrisme et l'Auvergne.

Illettrisme et problématique, B. Thévenot, chargée de , ANLCI.
page 56

Un indicateur de la situation en Auvergne : la Journée d'Appel et de Préparation à la Défense (JAPD) et les tests de lecture, capitaine Somrah, centre du service national de Clermont-Ferrand.
page 57

L'illettrisme, une question européenne, Mireille Lacombe, conseillère générale du Puy-de-Dôme, membre du Comité des régions de l'Union européenne, auteure d'un avis d'initiative intitulé « Faire reculer l'illettrisme ».
page 59

La prise en charge des jeunes dégagés de l'obligation scolaire et des adultes : des acteurs.

La Mission Générale d'Insertion, Brigitte Lagrange, déléguée départementale de la MGI.
page 60

Les missions locales, Nathalie Cloux Lewandowski, association des missions locales
page 63

Les GRETA, Fabienne Vidal, conseillère en formation continue au GRETA du Velay et Véronique Valadier, formatrice au GRETA Val d'Allier
page 65

Le Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé, Pascale Montel, coordinatrice pédagogique du CFAS.
page 66

La prise en charge des jeunes dégagés de l'obligation scolaire et des adultes : des ressources, des actions.

Le centre de ressources illettrisme : ingénierie et pratiques culturelles, Danielle Aspert, directrice du Centre de ressources illettrisme.
page 67

Le dispositif compétences clés : Michelle Charpille, responsable des politiques d'insertion et de formation spécifiques, DIRECCTE Auvergne.
page 69

Une expérience d'une branche professionnelle : OPCA FAF propreté, Alix Meilleroux responsable de l'agence de Toulouse.
page 71

Une expérience en Centre de Formation d'Apprentis, Marie Savre, formatrice en CFA.
page 73

Compte-rendu des ateliers

Maintenir les savoirs de base tout au long de la vie et sécuriser l'insertion professionnelle
page 79

Traiter les difficultés langagières et faire retrouver l'envie d'apprendre à des adolescents en situation de fragilité, de rupture scolaire.
page 81

Annexes

page 85



Intervention de Patrick Stefanini, préfet de région - mercredi 15 décembre


Ouverture des Assises - mercredi 15 décembre


Premiers ateliers - mercredi 15 décembre



Ouverture de la deuxième journée - jeudi 16 décembre



Ouverture de la deuxième journée - jeudi 16 décembre



Atelier - jeudi 16 décembre



Mercredi 15 décembre

Agir à l'école pour prévenir l'illettrisme (1er et 2nd degré)

Intervention de Gilbert Cambe, directeur de cabinet de Monsieur le Recteur, Gérard Besson

Je suis heureux d'ouvrir ces journées consacrées à l'illettrisme. J'ai grand plaisir à saluer, au nom du Recteur qui m'a chargé de le représenter, tous les participants à ces assises académiques, les acteurs de la prévention de l'illettrisme dans l'académie de Clermont-Ferrand. Je remercie particulièrement les organisateurs et les intervenants.

Ces assises ont pour objectifs de :

- mieux identifier le phénomène de l'illettrisme et mieux le faire connaitre,
- se donner les moyens d'informer les apprenants, les prescripteurs et les responsables d'entreprise.

Pour cela, il est essentiel de :

- mobiliser les cadres pour contribuer à la réflexion et à l'action,
- renforcer la formation sous ses divers aspects,
- développer les actions partenariales.

Ce sujet nous concerne tous et ne doit pas rester l'affaire des spécialistes.

La prévention de l'illettrisme s'inscrit bien sûr dans un contexte européen. Mireille Lacombe, conseillère générale du Puy-de-Dôme, membre du Comité des régions de l'Union européenne, nous parlera demain d'un avis qu'elle a fait voter au parlement européen pour «faire reculer l'illettrisme».

J'aimerais maintenant replacer cette grande manifestation dans son contexte national et régional. Le 23 mars 2010, au salon du livre, le ministre de l'éducation Luc Chatel rappelait les causes multiples de l'illettrisme, à la fois sociales, culturelles et économiques et présentait son plan de lutte contre l'illettrisme : «l'École, qui a pour mission d'instruire tous les enfants de la République ne peut pas se désintéresser de ce fléau. Elle le peut d'autant moins que les récentes évaluations de CM2 montrent qu'un élève sur cinq ne maîtrise pas les savoirs fondamentaux, notamment dans les milieux défavorisés. Voilà pourquoi j'ai décidé de mener une action volontariste au cœur de l'École afin de prévenir l'illettrisme…»

Dans chaque académie, un chargé de mission a été chargé de construire un plan académique de prévention de l'illettrisme et, à court terme, d'organiser des Assises avant les vacances de Noël. Je remercie Dominique Jouannet pour son engagement dans le pilotage de cette mission que lui a confié le Recteur.

Organisées sur 2 jours, ces assises prennent en effet dans l'académie de Clermont une ampleur exceptionnelle.

Chaque journée s'articule sur une thématique particulière :

- celle d'aujourd'hui : agir à l'école pour prévenir l'illettrisme dans le premier degré et le second degré,
- celle de demain : agir auprès des jeunes adultes et des adultes en situation d'illettrisme, dégagés de l'obligation scolaire.

Chaque matinée sera consacrée à des interventions en plénière et l'après-midi à un travail en ateliers qui laissera aux 300 participants, acteurs et partenaires de l'éducation, des temps d'échanges, essentiels pour ébaucher les pistes du plan académique et définir les actions à conduire ensemble, sur les territoires, en matière de prévention et de prise en charge de l'illettrisme.

Le plan académique de prévention de l'illettrisme reprenant ces actions sera défini au cours du premier trimestre 2011.

Le système scolaire français doit favoriser la réussite de tous et nous devons relever ce défi aussi difficile que passionnant pour participer à la construction d'une école et d'une société solidaire qui réponde aux attentes de chacun vis à vis de l'éducation.

Ce plan académique représente une co-construction puisque le travail de l'éducation nationale s'intègre dans la construction du Plan régional de Prévention que vous mettez en place, Monsieur le Préfet, avec la Direction de la Jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.

L'Éducation nationale se félicite de ce partenariat qui ne peut que donner davantage de sens au travail de chacun.

Intervention de Patrick Stefanini, préfet de la région Auvergne

Vous êtes réunis aujourd'hui pour les premières Assises académiques dédiées à la lutte contre l'illettrisme, organisées par le Rectorat d'Académie de Clermont-Ferrand et je me réjouis d'être présent à vos côtés.

En tout premier lieu, je soulignerai que l'année 2010 a été déterminante pour la mobilisation des acteurs publics sur la question de l'illettrisme à l'échelle nationale, en particulier à l'Education nationale.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, dont je salue la présence aujourd'hui, a été la cheville ouvrière de cette mobilisation et son expertise sur un sujet aussi sensible n'est plus à démontrer.

Est-il besoin de rappeler l'article L.111-1 du code de l'éducation qui affirme « L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française » ?

Toutefois, en dépit des moyens engagés, les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des objectifs puisque l'on constate un nombre croissant de personnes touchées par ce phénomène d'année en année.

L'enquête IVQ (Information Vie Quotidienne) de l'INSEE indique de surcroît que la prévalence de l'illettrisme augmente avec l'âge.

Le récent rapport du conseil de l'orientation pour l'emploi (30 novembre 2010), je le cite, signale que « Parmi les difficultés dont souffrent certaines personnes, l'illettrisme constitue sans doute l'une des plus limitantes dans la vie professionnelle. »

Il est un fait aujourd'hui que la sélectivité du marché du travail écarte un nombre croissant de personnes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales - lire, écrire, compter - et qui n'ont plus accès à des emplois dits non qualifiés.

L'illettrisme constitue un obstacle non seulement au maintien dans l'emploi mais aussi à la progression professionnelle.

En second lieu mon propos insistera sur le partenariat efficace qui s'est instauré entre les services du Rectorat et la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale, à laquelle j'ai confié le portage de la lutte contre l'illettrisme en Auvergne, par l'intermédiaire de sa chargée de mission régionale, Brigitte Thévenot.

Des travaux importants ont été conduits en 2010 dans le cadre de l'illettrisme en Auvergne, travaux auxquels le Rectorat s'est associé et qui permettent aujourd'hui à l'ensemble des acteurs que nous sommes :

- de mieux appréhender ce fléau à l'échelle de l'Auvergne
- d'être en ordre de marche pour agir de manière plus efficace sur l'ensemble du territoire régional
- de dégager des pistes de travail intéressantes et pertinentes

L'état des lieux et le diagnostic réalisés cette année ont pointé un certain nombre d'atouts mais aussi certaines faiblesses que le plan régional en cours de finalisation prendra en compte afin que l'action publique réponde mieux aux besoins des personnes en situation d'illettrisme.

Je rappelle que l'Auvergne est une des seules régions en France à ne pas être dotée de plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme. Ce retard s'explique sans doute par le fait que l'Auvergne est moins touchée que d'autres régions par l'illettrisme. J'y vois pour une part - et je veux vous en remercier - un indice de la qualité du système éducatif dans notre région. Ce retard va être comblé dès janvier 2011 et je profite de ma présence aujourd'hui pour confirmer qu'une proposition de plan pluriannuel interviendra au cours d'un comité de pilotage régional que je préside le 13 janvier 2011.

Dans un souci de lisibilité de l'action publique, ce plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme intègrera le plan académique afin d'éviter la juxtaposition de dispositifs, nuisible à la compréhension des acteurs sur le terrain.

La région devrait ainsi disposer d'un cadre stratégique d'action ayant recueilli l'aval des principales autorités publiques en charge de cette politique et je félicite toutes celles et tous ceux d'entre vous qui ont apporté une pierre à l'édifice.

Deux thèmes majeurs dans ce futur plan régional :

- Prévenir l'érosion, la perte des acquis,
- Maintenir les savoirs de base en milieu professionnel.

Les publics cibles sont tout naturellement les enfants, les jeunes, les familles parce qu'il est essentiel d'intervenir le plus en amont possible pour éviter de reproduire ce qui peut devenir un véritable « handicap social » et vous avez un rôle de tout premier plan en votre qualité d'enseignants, de formateurs, d'inspecteurs et de personnels pédagogiques.

Mais il faut également porter l'effort collectif sur les adultes en milieu professionnel, les demandeurs d'emploi et les personnes en insertion.

Des outils existent, qu'il convient de mobiliser et d'utiliser de la manière la plus efficace, pour agir collectivement et faire reculer l'illettrisme. Il s'agit d'éviter à tout prix que les personnes qui en sont victimes ne basculent dans l'exclusion sociale.

J'attire votre attention sur une donnée qui doit inciter l'ensemble des acteurs à développer des actions de prévention : 26 % des allocataires de l'ex-RMI se trouveraient en situation d'illettrisme, soit plus de 4 600 personnes pour l'Auvergne.

Vous l'avez compris, le sort des futures générations est entre vos mains et le recul du fléau de l'illettrisme se joue dans et hors les murs de l'école. Ce combat passe à mon sens par la meilleure articulation possible de l'action de l'Education nationale, l'ouverture à l'action des autres services de l'État, des collectivités territoriales, des entreprises, des partenaires associatifs et des parents d'élèves.

Intervention d'Hervé Fernandez, secrétaire général de l'Agence Nationalede Lutte contre l'illettrisme

La volonté de faire de la lutte contre l'illettrisme une priorité de l'action dans notre pays a été très fortement, très unanimement exprimée et partagée par delà toutes les différences. Mais pour éclairer les choix des décideurs, pour passer à l'action, il faut pouvoir concrètement disposer d'informations claires, solides et précises.

Depuis 2001, nous pouvons mesurer combien les choses se sont éclaircies, précisées tout en se simplifiant dans leur formulation. Il n'était pas facile alors de dire simplement ce qu'était l'illettrisme, en quelques mots, tant les concepts étaient alors encore insuffisamment en prise avec la réalité et c'était pourtant un des préalables essentiels à une politique de lutte contre l'illettrisme adaptée aux besoins.
On ne peut en effet organiser et mettre en œuvre une politique efficace si on n'est pas d'abord d'accord sur ce dont il s'agit, si chacun de ceux qui peuvent être partie prenante de cette politique mais dont ce n'est pas l'unique responsabilité ne disposent pas de données très claires, utilisables rapidement pour intégrer cette préoccupation dans leur propre action.

Ce fut l'une des premières tâches de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme, groupement d'intérêt public, créé en octobre 2000, installé en 2001, de commencer à produire ce qui manquait afin que la lutte contre l'illettrisme se déploie à la hauteur des besoins.

Et d'abord définir. Mais pas tout seuls, parce qu'on ne peut organiser une politique adaptée aux besoins si l'on ne s'est pas mis bien au clair, ensemble en croisant les approches des experts, des décideurs et des opérateurs. Tous ceux qui dans leur cœur de métier ou de responsabilité ont à faire avec l'illettrisme, en collant au plus près à la réalité des situations vécues par les personnes directement concernées.

Il fallait en finir avec les confusions entre l'illettrisme et d'autres situations différentes : entre la situation de ceux qui ne parlent pas le français, les immigrés, qui ont un problème linguistique, et qui doivent apprendre une langue étrangère, et celle de ceux qui n'ont jamais été scolarisés : les analphabètes.

Être confronté à l'illettrisme, c'est en effet ne pas maîtriser la lecture, l'écriture, le calcul pour pouvoir, de manière autonome, dans des situations courantes de la vie quotidienne au travail, chez soi : faire un chèque, lire à la maison le mot que la maîtresse a mis dans le cartable de l'enfant, prendre connaissance d'une convocation, d'un avis, d'une consigne d'hygiène ou de sécurité, calculer des quantités, c'est ne pas maîtriser « la base de la base » après avoir été pourtant scolarisé dans notre pays. Et, justement, parce que les personnes en situation d'illettrisme ont toutes été scolarisées, tout le monde pense qu'elles maîtrisent au moins cette toute première marche du socle commun de compétences. Or il n'en est rien. *(Voir PowerPoint, diapositives 2, 3 et 4)*

Pour confirmer l'accord sur ces définitions simples, nous avons réuni les quelques 150 institutions qui composent les instances de l'ANLCI, nous avons pris quelques mois pour mettre à plat les problèmes, écouter, confronter les points de vue afin d'être sûrs qu'au bout de la démarche, nous aurions un base commune, solide, une définition partagée. Un travail essentiel pour qu'à chaque rencontre, on ne passe pas la plus grande partie du temps à revenir sans cesse sur ces questions et qu'on puisse se consacrer à l'essentiel : l'action. Le cadre national de référence de l'ANLCI, produit dès 2002, publié en 2003, rappelle toutes les cartes nécessaires qu'il faut avoir en main pour prendre la prévention et la lutte contre l'illettrisme par tous les bouts : champs d'interventions, rôle des pouvoirs publics, des entreprises, des partenaires sociaux, de la société civile.

Couvrir tous les champs, certes, mais en faisant porter les efforts là où il le faut vraiment. Et pour cela, il faut des chiffres, un chiffre global permettant de mesurer l'ampleur du phénomène, puis des analyses pour connaitre les principales caractéristiques des personnes confrontées à ce problème. *(Voir PowerPoint, diapositives 5 et 6)*
Or, en 2001, nous ne disposions d'aucun chiffre précis, seulement d'une estimation sur la base d'une enquête déclarative. En effet, aussi curieux que cela puisse paraître, il n'y avait jamais eu en effet en France de véritable enquête pour mesurer l'ampleur du phénomène. Comment combattre efficacement un problème dont on ne connait pas exactement l'étendue ?

Depuis 2000, on disposait certes d'une indication concernant les jeunes, avec les tests réalisés par le ministère de la Défense lors de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) qui concerne tous les garçons et filles de 17 ans ayant été recensés : 4,9 % d'entre eux sont déjà confrontés à l'illettrisme selon les chiffres de 2008.

« Une enquête spécifique pour mesurer. »
(Voir PowerPoint, diapositives 7,8, 9 et 10)

En ce qui concerne les adultes, en 2004-2005 a été introduit dans l'enquête INSEE Information Vie Quotidienne (IVQ) des Français le module de mesure réalisé par l'ANLCI (dit module ANLCI) pour mesurer l'illettrisme, sur lequel nous avions travaillé avec nos partenaires et notamment l'université Lyon 2 depuis 2001.
Le résultat est impressionnant : en France, 3,1 millions de personnes âgées de 18 à 65 ans sont confrontées à l'illettrisme. Soit 9 % de ceux qui y ont été scolarisés.
Un chiffre qui suscite la réaction, l'indignation mais qui doit avant tout être un outil pour mobiliser dans l'action. Un chiffre qui doit aussi être affiné, précisé pour pouvoir orienter l'action là où il le faut vraiment.
C'est pourquoi afin d'en savoir plus sur les personnes confrontées à l'illettrisme, nous avons, à l'ANLCI, travaillé sur l'échantillon de 10 000 personnes à partir duquel l'enquête Information Vie Quotidienne avait été réalisée par l'INSEE afin de produire le plus rapidement possible les informations nécessaires pour éclairer les choix des décideurs : quel est l'âge des personnes confrontées à l'illettrisme, où vivent-elles, que font-elles, quelle langue utilisaient elles dans leur enfance…?

Dès 2006, nous avons pu rendre disponibles ces données essentielles qui ont bousculé un certain nombre d'idées reçues.

- Sur l'âge tout d'abord : la moitié des personnes concernées ont plus de 45 ans et le pourcentage augmente avec l'âge. Si 5 % des 18-25 ans sont concernés, on passe à plus de 15 % au-delà de 55 ans. Cela signifie donc que ceux qui sont mal à l'aise avec la lecture, l'écriture, le calcul dès la sortie du système scolaire, vont voir leurs difficultés augmenter avec l'âge et que la prévention est essentielle pour éviter que l'illettrisme ne prenne racine dès l'enfance. Combattre l'illettrisme, c'est bien sûr trouver des solutions pour permettre aux adultes de sortir de cette situation, mais c'est aussi tout faire pour le prévenir dès l'enfance - et même dès la toute petite enfance - tout au long de la scolarité, intervenir le plus tôt possible lorsque des jeunes se révèlent en grande difficulté avec les compétences de base, car on sait que ce problème va s'accentuer tout au long de la vie si rien n'est fait pour y remédier.

- L'exploitation de l'enquête de l'INSEE par l'ANLCI montre en outre que plus de la moitié des personnes confrontées à l'illettrisme vivent dans des zones rurales ou faiblement peuplées. 10 % seulement vivent dans les zones urbaines sensibles (ZUS), mais alors que dans la population générale le taux d'illettrisme est de 9 %, il est en revanche de 18 % dans les ZUS. La politique dans les Zones Urbaines Sensibles doit donc comprendre une très forte composante de prévention et de lutte contre l'illettrisme même si dans le cadre de la politique de la ville et dans les ZUS, on ne traitera que 10 % du problème global. La politique de lutte contre l'illettrisme n'est pas une politique « zonée » concernant des secteurs particuliers : sur tout le territoire, rural aussi bien qu'urbain, le problème existe et doit être pris en compte.

- L'analyse des chiffres de l'enquête IVQ révèle également que près de 80 % des personnes confrontées à l'illettrisme parlaient uniquement le français à la maison à l'âge de cinq ans. Il faut donc faire cesser la confusion illettrisme/ immigration qui a été trop longtemps présente dans beaucoup d'esprits et ne pas, ne plus, confondre lutte contre l'illettrisme et politique linguistique en faveur des migrants. Les deux politiques sont nécessaires mais elles ne se confondent pas. Les tenaces idées reçues à ce propos ont fait perdre beaucoup de temps à la lutte contre l'illettrisme car on a souvent organisé des formations linguistiques en croyant organiser des actions contre l'illettrisme ! Lorsqu'une personne ne parle pas le français cela se voit, cela s'entend. Et il est d'autre part tout à fait compréhensible de ne pas parler spontanément une langue qui n'est pas sa langue maternelle et tout à fait naturel de chercher à l'apprendre. Les personnes illettrées elles, ont honte de ne plus savoir lire, écrire et compter, elles dissimulent leurs difficultés, font tout pour se rendre invisibles et bien sûr ne vont pas se rendre spontanément vers les dispositifs existants qui de fait les excluent trop souvent si elles ne sont pas accompagnées. Ceci est d'autant plus grave que l'enquête Information Vie Quotidienne révèle aussi qu'il y a en France deux fois plus de personnes confrontées à l'illettrisme que de personnes concernées par l'apprentissage du Français langue étrangère.

- Enfin près de 60 % des personnes confrontées à l'illettrisme exercent une activité professionnelle et ont su se constituer un capital de compétences sans avoir recours à l'écrit en développant des stratégies de contournement. 8 % de ceux qui sont dans l'emploi, 15 % des demandeurs d'emploi sont dans ce cas.

« Agir ensemble pour faire reculer l'illettrisme »
(Voir PowerPoint, diapositives 11 à 17)
L'ANLCI est un groupement d'intérêt public, interministériel et interpartenarial dont le but essentiel est de produire ce qui manque à ceux qui peuvent décider, à ceux qui peuvent agir et de les engager à travailler d'une manière décloisonnée en faisant cause commune : « Réunir pour mieux agir ».
Cette méthode de travail est particulièrement exigeante car elle oblige chaque institution à changer, parfois à bouleverser ses habitudes pour coller à la réalité des personnes concernées qui ne constituent pas un public figé une fois pour toutes mais des personnes dans des situations bien différentes, qui à un moment de leur vie, pas le même pour tous, s'enfoncent petit à petit dans l'illettrisme.
A toutes il faut proposer la solution la mieux adaptée, à chacune au bon moment, le plus vite possible.

Si nous voulons que l'illettrisme recule vraiment dans notre pays, il faut que tous les décideurs (ministres, chefs d'entreprise, responsables patronaux, syndicaux, administratifs , associatifs…) aient à leur disposition un matériel d'information, d'aide

à la décision et à l'action qui permette de gagner du temps, qui évite que chacun dans son institution, dans son organisation ne fasse de son côté ce qui peut être produit en commun.
Avec tous nos partenaires nous nous efforçons de produire et de mettre à disposition au fur et à mesure des besoins et des avancées ces outils nécessaires à la décision et à l'action. Notre challenge aujourd'hui est que chacun s'en empare. Etant donné la complexité du problème de l'illettrisme, il n'y aura jamais un dispositif unique parfait venu d'en haut, émanant d'une seule source, qui correspondra à la diversité de toutes les situations. Il n'y aura jamais un seul organisme qui pourra mettre en œuvre à lui seul les actions nécessaires.

Prévenir l'illettrisme dès l'enfance, tout au long de la scolarité comme vient de s'y engager très fortement le ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, ne relève pas des mêmes responsables que lutter contre l'illettrisme en entreprise, mais les deux politiques sont nécessaires. (*Voir PowerPoint, diapositives 2,3 et 4*) Elles sont même plus proches l'une de l'autre qu'on ne peut l'imaginer. Les élèves dont l'Education nationale a la charge sont aussi des enfants dont les parents parfois sont eux-mêmes en grande difficulté avec l'écrit et très loin du monde scolaire. En mettant en évidence les résultats mesurables auprès des enfants de l'expérimentation Actions Éducatives Familiales, mises en œuvre avec le Ministère de la Jeunesse et des Solidarités actives, c'est une nouvelle manière d'agir pour permettre aux parents d'accompagner leurs enfants vers la réussite scolaire mais aussi de multiplier les chances pour toute la famille qui va se développer.

Un des premiers objectifs, me semble t-il, c'est donc que tous les décideurs, dans toutes les institutions publiques et privées soient sensibilisés à ce problème grave qui touche notre pays comme tous les autres pays industrialisés et qu'ils puissent mesurer la part qu'ils ont à prendre dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme, une politique d'intérêt général qu'ils ne peuvent mener à bien qu'ensemble.

Au niveau national, l'ANLCI constitue ainsi le point de jonction, de rencontre, de production et le cœur d'un vaste réseau de travail en commun pour plus de 150 institutions et organismes partenaires.
Au niveau territorial, au plus près du terrain, nous avons mis au point concrètement cette méthode de travail avec les plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme.
Il s'agit d'engagements, signés par les Préfets de région, les Recteurs, les Présidents de conseil régionaux et de plus en plus les partenaires sociaux et les Conseils généraux pour qu'à l'échelon d'un territoire, on puisse après un diagnostic commun se répartir les tâches, ordonner les moyens pour être le plus efficace possible en évitant que tous fassent la même chose et que des pans entiers de l'action soient délaissés. Aujourd'hui, vingt-deux plans régionaux sont signés et mis en œuvre avec l'appui des chargés de mission régionaux de l'ANLCI. De plus en plus la politique de lutte contre l'illettrisme s'inscrit comme une part essentielle des politiques d'éducation, de formation tout au long de la vie, de formation professionnelle, et de lutte contre les exclusions sans jamais être la propriété exclusive d'aucun acteur.

C'est le partage du travail, des ressources, qui est le secret de l'efficacité en matière de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

Faire de ce qui marche sur le terrain la source des recommandations pour agir
(Voir PowerPoint, diapositives 18 à 26)

ASSISES ACADÉMIQUES POUR LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

Chercher, trouver et faire connaître ce qui marche

- Pour répondre aux problèmes qui se posent dans tous les domaines - prévention, insertion, évolution professionnelle - des **réponses concrètes existent** : un peu partout sur le terrain des intervenants développent des modes d'action efficaces pour répondre à la diversité des difficultés et des situations des personnes illettrées.
- Les trouver, c'est possible ; les formaliser pour les faire connaître et partager, c'est indispensable et plus productif que d'imaginer sans cesse de nouveaux dispositifs.
- C'est ce que propose le **Forum Permanent des Pratiques** de l'ANLCI
  - **Convention MEN/ANLCI: « *L'ANLCI s'engage à mettre à disposition des cadres du ministère toutes les informations sur l'organisation du Forum Permanent des Pratiques en région…L'ANLCI diffusera les kits des bonnes pratiques élaborés en région.* »**

Mais comment faire plus, plus efficacement et plus rapidement pour faire reculer l'illettrisme de manière significative ? Nous avons pour y contribuer entrepris depuis quelques années un travail inédit : le Forum Permanent des Pratiques grâce

à l'appui du Fonds Social Européen.
Il s'agit tout simplement de chercher ce qui marche dans tous les domaines de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme pour répondre concrètement aux questions que se posent tous ceux qui ont à décider et à agir sur le terrain : comment faire, que faire, quels sont les bons outils[1]?

Comment par exemple mettre en place et animer des actions autour du livre et de la lecture pour les enfants de 5 à 11ans ? Pour les apprentis en CFA, comment mettre en place une action pour consolider leurs savoirs de base ? Comment un chef d'entreprise peut-il organiser une action de lutte contre l'illettrisme ? Etc.
Des acteurs, des intervenants, des responsables qui tous de manière souvent isolée travaillaient sur le même territoire, sur le même problème ont eu l'occasion de se retrouver pour participer ensemble à une production commune, un kit du praticien véritable mode d'emploi pour agir.[2]
En mai dernier, l'ANLCI, pour la première fois, a pu proposer des modules de formation élaborés en puisant dans ces ressources.

L'objectif aujourd'hui est que ce patrimoine commun soit de plus en plus utilisé partout et par tous pour qu'on arrive enfin à faire en sorte que la prévention et la lutte contre l'illettrisme changent d'échelle dans notre pays. Que ces ressources ne soient pas un « à côté » mais qu'aux côtés précisément des acteurs de terrain décideurs et organisations publics et privés se les approprient sans céder à la tentation de construire chacun de son côté son dispositif particulier.

La lutte contre l'illettrisme a besoin et bénéficie aussi de plus en plus du soutien et de l'implication des personnalités de plus en plus nombreuses, de plus en plus marquantes qui ont la capacité de mettre l'accent sur ce problème.et qui mettent leur notoriété, les ressources de leurs fondations au service de cette grande cause. Informer, informer sans cesse, mobiliser et surtout se mobiliser pour agir ensemble massivement dans la durée. Et toujours le faire de manière pragmatique en collant à la réalité.

1 Le Forum des pratiques de l'ANLCI est organisé sous la forme d'un travail collaboratif, très rigoureux et contraignant mais largement accepté à l'échelon national et régional, un travail qui a reçu l'appui du Fonds Social Européen dans le cadre de l'échange des bonnes pratiques.

2 Aujourd'hui 25 kits du praticien sont disponibles, mis en ligne sur le site de l'ANLCI. www.anlci.gouv.fr.

Intervention de Karim Touahmia, Inspecteur de l'éducation nationale, chargé de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés

Émergence de l'illettrisme à l'école

Introduction et contexte

L'entrée dans la thématique « illettrisme et école » mérite un détour par quelques repères sur l'école.
La France vit depuis la fondation de l'école républicaine par les lois Ferry dans l'illusion d'une société alphabétisée ; entretenant l'idée qu'un apprentissage scolaire est acquis pour toute l'existence. Or, les objectifs de Jules Ferry étaient loin de se limiter aux objectifs d'apprentissage des outils de la langue comme le montre cet extrait du discours de Jules Ferry prononcé au Congrès pédagogique des directeurs et directrices d'Ecole normale et des inspecteurs primaires le 2 avril 1880 :

> « Aussi, messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! Développez donc de préférence chez vos élèves la culture générale… Mais épargnons ce temps si précieux qu'on dépense trop souvent dans les vétilles de l'orthographe, dans les pièges de la dictée, qui font de cet exercice une manière de tour de force et une espèce de casse-tête chinois. » (*Voir Powerpoint, diapositive 1*)

De la création du collège unique en 1975 au décret du 11 juillet 2006 instituant le socle commun de connaissances et de compétences, la France cherche à installer un bloc de scolarité incompressible, représentant selon la formule de Christian Baudelot et Roger Establet (Le niveau monte, 1989) un smic culturel. Ce qui se traduit aujourd'hui par ce que les élèves doivent savoir à la fin de la scolarité obligatoire.

Deux mesures apparemment éloignées marquent le milieu de la décennie 1980/1990 ; la création du Groupe Permanent de Lutte contre Illettrisme (GPLI – ancêtre de l'ANLCI) et la création du Baccalauréat Professionnel (Bac Pro). Cette concomitance de faits s'inscrit dans un large mouvement de recherche d'augmentation du niveau général de formation et de besoins en savoirs de base pour engager des reconversions professionnelles. De plus, il est intéressant de rappeler que la France a longtemps refusé d'admettre - dans les enquêtes internationales - l'existence du phénomène illettrisme. Posture sans doute influencée par l'illusion de la permanence des acquis et la croyance en les vertus irréversibles de l'alphabétisation.

Il y a quelques jours (début décembre 2010) ont été publiés les résultats aux évaluations PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) 2009. Jean-Claude Emin (ancien sous-directeur de la DEPP et ancien Secrétaire Général du HCEE) propose l'analyse suivante :

> «… Une dispersion des performances des élèves plus marquée en France que dans la plupart des autres pays comparables, notamment en lecture, ce qui doit nous rappeler que notre système éducatif fait très (et surtout trop) appel au redoublement dont on sait bien aujourd'hui qu'il nuit aux élèves faibles et aux élèves issus des catégories défavorisées… Toujours en lecture, la légère baisse de la performance moyenne depuis 2000 est due au fait que la proportion de nos élèves peu performants a sensiblement augmenté, de 15 à près de 20 % ; phénomène d'autant plus notable que celle des élèves aux performances les plus faibles a pratiquement doublé pour atteindre 8 % en 2009. À l'opposé, au début et à la fin de la même période, la proportion des élèves qui peuvent être considérés, à des degrés divers, comme des lecteurs compétents est restée la même. Le « décrochage » de plus en plus accentué d'une proportion croissante de nos élèves les plus faibles semble ainsi se confirmer ». Les résultats de ces évaluations nous rappellent qu'une part non négligeable des élèves de 15 ans ont un niveau de lecture très faibles ; facteur propice à des situations de grandes difficultés face à l'écrit à l'âge adulte.
> *(Voir Powerpoint, diapositive 2)*

L'illusion de la permanence des acquis est sans doute à dépasser par une première prévention à rechercher dans la qualité des pratiques ordinaires pour assurer une forme d'irréversibilité des acquis de base (formule inspirée par une intervention de Viviane Bouysse) ; ceux qui permettent d'assurer l'autonomie de l'individu dans son environnement quotidien.
Le titre de cet exposé, « Emergence de l'illettrisme à l'école », est inspiré de l'idée que la non-permanence des acquis due à une relation épisodique avec la langue écrite et que la fragilité des acquis entraînent des risques de situations d'illettrisme chez les adultes. L'exemple de l'écrit d'un élève de 14 ans en 5ème SEGPA illustre ce propos (*Voir Powerpoint, diapositive 3*).

La place des parents et de l'environnement familial dans le parcours scolaire

Quand on évoque ce sujet, c'est en général pour évoquer la place des parents dans les milieux défavorisés. Depuis fort longtemps le ministère de l'éducation nationale s'en préoccupe comme le montre ces images d'une brochure de la fin des années 1960 (*Voir Powerpoint, diapositives 4 et 5*).



Il y a dans ce thème quelques points qui méritent l'attention dans nos pratiques quotidiennes.

- La double solitude de certains élèves (Bernard Lahire) : l'école et la famille n'entretiennent pas de connivence ce qui fragilisent ces élèves et peut les installer dans un conflit de loyauté difficile à surmonter.

- Les conditions non-scolaires de l'apprentissage : des pratiques cognitives et langagières qui rendent familier ou non le rapport avec le langage réflexif propre à l'école. Pour les familles d'origine étrangère, la demande des enseignants de parler le français à la maison n'est pas toujours judicieuse. En effet, un usage approximatif et aléatoire de la langue française n'aide pas les enfants. Il est préférable qu'ils pratiquent une langue d'origine riche (vocabulaire) et structurée (syntaxe) pour nommer et dire. Par ailleurs, cette posture permettra de valoriser un bilinguisme méconnu de l'école.

- L'acculturation à l'écrit est une problématique importante pour des élèves qui le côtoient peu dans la sphère familiale. Le rôle de l'école est dans ce domaine majeur pour développer la compréhension des fonctions de l'écrit et la familiarité de ses usages ; source de motivation pour apprendre à lire.

Or, la qualification d'un parent ne dépend pas de son niveau d'instruction. Nous devons nous rappeler de ce principe. Combien de personnes ont des parcours scolaires réussis tandis que leurs parents ne sont pas ou peu allés à l'école ? Il s'agit surtout d'une posture, d'un soutien moral, de mise en situation de travailler, de conditions matérielles… Les actions dites d'accompagnement à la scolarité ou d'aides aux devoirs, mises en place en particulier dans les secteurs de l'éducation prioritaire, participent quelques fois et d'une certaine façon à la disqualification des parents et à des attentes accrues de l'école. Nous avons à renvoyer à tous les parents la possibilité d'investir la fonction d'accompagnement de leur enfant.

Le travail personnel à la maison est directement lié au point précédent. Si les enseignants - dès l'école élémentaire puis au collège - proposent des devoirs nécessitant de la compréhension de textes ou des recherches, ils mettent en place les conditions pour accentuer les différences entre les élèves qui pourront être accompagnés et ceux qui seront seuls face à une tâche complexe. De même, le jeune écolier qui doit apprendre seul une leçon se trouve face à une difficulté importante qui nécessite l'aide d'un tiers. Malgré la circulaire de 1956 interdisant les travaux écrits à la maison, le travail écrit permet de ne pas créer de différences entre les élèves, s'il se limite à des exercices d'entraînement et de systématisation d'activités faites en classe.

De nombreuses expériences et actions ont été conduites pour favoriser la proximité des parents avec les enjeux des apprentissages scolaires. Par exemple, l'invitation de parents à observer une séance de lecture en Cours Préparatoire (en direct ou en vidéo), suivie d'un échange sur l'accompagnement du soir. Ces rencontres permettent de soulager les parents sur leur capacité à suivre la scolarité de leur enfant et de dire l'importance du soutien et du témoignage d'intérêt pour le travail scolaire. C'est une manière de prévenir chez les enfants les conflits de loyauté et le sentiment de double solitude évoqués en introduction.

Agir sur l'apprentissage de la langue

L'apprentissage de la lecture ne peut pas être isolé de l'oral, de la rédaction et de l'étude de la langue. Faisons un rapide détour sur des domaines pédagogiques qui ne sont pas directement l'objet de cette contribution et inspiré des travaux de Viviane Bouysse.

L'oral est la base pour l'apprentissage de la lecture. La rédaction incite à une perception précoce de la différence entre l'oral et l'écrit. L'activité de rédaction engage à examiner autrement les textes et exige la mise en œuvre de processus de type métalinguistique. L'étude de la langue doit être conduite explicitement. Les raisonnements sur la langue s'automatisent par la pratique régulière menant peu à peu à l'autonomie de l'élève. L'automatisation se fait par l'entraînement – comme le calcul mental – et par des situations variées permettant d'appréhender le sens.

L'apprentissage de la lecture a suscité des débats sur les méthodes. Ces dernières sont-elles en cause dans les difficultés à lire et dans les situations d'illettrisme ? Les méthodes ont bien sûr un impact sur la qualité de l'apprentissage. Mais il s'agit de rappeler qu'enseigner, et en particulier la lecture, relève d'une compétence professionnelle ; illustration de ce propos par un extrait du film de Coline Serreau « Saint Jacques… La Mecque ».

La priorité pour prévenir les situations d'illettrisme se concentrera sur les compétences du palier 2 du Socle commun de connaissances et de compétences avec pour objectif de savoir lire pour apprendre et pour satisfaire d'autres besoins. Il s'agit alors d'acquérir les compétences d'un lecteur expert (automatisation du déchiffrage, inférences, interprétation, compréhension fine…) et d'acquérir des stratégies du lecteur polyvalent (lecture fonctionnelle, littéraire, documentaire, et dans toutes les disciplines).

Pour clore cette partie sur l'apprentissage de la langue, il est nécessaire de s'intéresser au lexique. Agir sur le lexique c'est l'aborder par un enseignement raisonné et systématique, pour ne pas en rester à une approche aléatoire par le bain de langage. Il s'agit d'étendre et de structurer le lexique. Lors de visites en CP, j'ai observé dans des écoles situées dans des quartiers défavorisés des séances qui duraient longtemps et très coûteuses cognitivement car les élèves avaient un déficit lexical important. Ainsi, ils ne savaient pas nommer les choses simples de leur environnement auxquelles l'enseignante faisait référence pour l'étude d'un son. Par exemple, elle a du nommer elle-même le tabouret, le parquet…

Agir sur sa posture et sur son registre de discours d'enseignant

La qualité de parole de l'enseignant dans son action professionnelle est un facteur important. Il n'est pas rare d'observer dans des contextes scolaires où les difficultés d'apprentissage sont très présentes, un registre de discours visant une forme de connivence langagière. Or, dès l'entrée en maternelle, la qualité de la parole de l'enseignant porte plusieurs enjeux :

- Le parler de l'enseignant est un modèle et une référence pour les élèves et leur rapport à la langue. La syntaxe, le lexique, l'articulation voire le rythme doivent permettre aux élèves de se référer au niveau de langue des apprentissages de la langue orale et écrite. Les élèves ont besoin de côtoyer régulièrement un français de type langue d'apprentissage.

- Les modes de questionnement utilisés déterminent les réponses des élèves : par un mot ou par une phrase. Les questions ouvertes, à privilégier, leurs offrent la possibilité de répondre par des phrases. La reformulation des propos des élèves est un mode d'intervention de l'enseignant souvent rappelé comme conseil pédagogique (comme la reformulation des consignes par les élèves). Pour les plus jeunes, la reformulation par l'enseignant de leur réponse ou proposition est une voie intéressante.

Le parcours d'élèves en grande difficulté scolaire – élèves en SEGPA

Les élèves orientés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté présentent des difficultés graves et persistantes. L'objectif des enseignements adaptés est de les amener au terme du collège à accéder à une formation qualifiante de niveau 5 et de leur faire acquérir les compétences du socle commun de connaissances et de compétences au moins jusqu'à palier 2 (avec la présentation du Certificat de Formation Générale - CFG).

Au cours de mes visites dans les classes de SEGPA, j'ai observé que les élèves possédaient peu de repères historiques, géographiques, spatio-temporels… Ces repères sont pourtant pour eux des atouts pour leur future insertion sociale et professionnelle ainsi que pour leur participation citoyenne.
Pour éprouver ces observations, j'ai proposé un test simple à des classes de 4ème et 3ème SEGPA du département du Puy-de-Dôme. Le test (voir page 21) et ses résultats sur un premier échantillon d'élèves sont particulièrement désarmants. Les enseignants ont également été défavorablement surpris. Le même test a été proposé à des classes de 4ème et de 3ème ordinaires. Les résultats sont très différents. Globalement, les élèves possèdent l'ensemble des connaissances et des repères sollicités.
Pourquoi évoquer ce test ? Parce qu'il révèle où en est une partie des élèves les plus en difficulté scolaire et qui vont terminer leur formation dans 2 ou 3 années. Ce manque de repères ne favorisera pas leur insertion. Il contribuera à les

éloigner de l'écrit. Il n'est pas possible de développer longuement ce point qui revêt pourtant des enjeux importants dans le rapport de ces jeunes à un patrimoine et à une culture commune. Pour clore ce paragraphe, on peut s'interroger sur l'attestation du palier 2 du socle commun pour le Certificat de Formation Générale qui retient 5 compétences sur les 7 ; en écartant les langues vivantes étrangères et la culture humaniste.

En effet, une des problématiques des situations d'illettrisme est la capacité des individus à se repérer dans le monde. Par ailleurs, la fréquentation banale de l'écrit nécessite un patrimoine culturel dont les repères historiques, géographiques et civiques font partie. Dans ce domaine, il apparait que certains élèves en grande difficulté scolaire présentent des fragilités sur lesquelles nous pouvons agir.

Pour conclure

Nous disposons d'analyses des facteurs de risque d'aboutir à des situations d'illettrisme. Nous pouvons agir sur quelques uns. Et pour citer Martin Hirsch dans une récente intervention « Au possible nous sommes tenus».

L'ambition d'une irréversibilité des acquis de base, pour tous est un axe fort de l'Ecole.

Aujourd'hui comme hier, l'enjeu est individuel mais aussi collectif comme nous le rappellent ces propos extraits d'une conférence pédagogique de 1904 sur la nécessité de lire : « La lecture est d'une nécessité capitale à différents points de vue. Du point de vue social, il est d'une importance capitale que le citoyen soit capable de lire avec intelligence. Tout d'abord, lors d'un vote, il est nécessaire que l'électeur puisse discerner dans un article politique, dans une profession de foi, dans un discours, si les idées exprimées sont justes ou fausses, ainsi il pourra voter selon ses propres intérêts sans risque de se laisser leurrer par des phrases creuses, des mots sonores, des promesses illusoires, irréalisables… » *(Voir Powerpoint, diapositives 6 et 7)*

QUESTIONNAIRE SEGPA - novembre 2010

Nombre de réponses justes sur 67 élèves de 3ème / Nombre de réponses justes sur 45 élèves de 4ème

1. Que représentent les jours fériés suivants ?

☞ Le 1er Mai : 15 / 10

☞ Le 8 Mai : 5 / 4

☞ Le 14 Juillet : 20 / 3

☞ Le 11 Novembre : 20 / 7

2. Dans quel siècle se situent les personnages ou les évènements suivants ?

☞ Napoléon Bonaparte : 1 / 1

☞ Louis XIV : 2 / 2

☞ La Première Guerre Mondiale : 6 / 2

☞ La Seconde Guerre Mondiale : 20 / 7

3. Quelle est la capitale de

☞ L'Italie ? 39 / 36

☞ L'Espagne ? 37 /36

☞ L'Allemagne ? 27 / 23

☞ L'Angleterre ? 39 / 29

4. Nombre de kilomètres

☞ Entre Clermont-Ferrand et Paris : 24 / 14

❒ environ 200 km ❒ environ 400 km ❒ environ 800 km

❒ environ 1 200 km ❒ environ 2 000 km

☞ Entre Clermont-Ferrand et Lyon : 29 / 22

❒ environ 200 km ❒ environ 400 km ❒ environ 800 km

❒ environ 1 200 km ❒ environ 2 000 km

☞ Entre Clermont-Ferrand et Marseille : 13 / 5

❒ environ 200 km ❒ environ 400 km ❒ environ 800 km

❒ environ 1 200 km ❒ environ 2 000 km

Intervention de Laurent Dubien, Inspecteur de l'Education nationale - Premier degré Chargé de mission académique « Maternelle »

Le rôle de l'école maternelle dans la prévention de l'illettrisme

Mesdames, Messieurs,

Mon propos porte sur le rôle de l'école maternelle dans la prévention de l'illettrisme[3] et il a modestement comme unique fonction de nous aider à répondre à la commande que Monsieur le Ministre de l'Education nationale nous a adressée au printemps dernier. J'organiserai mon propos autour de quatre axes *(Voir Powerpoint, diapositive 2)*.

Le premier, pour nous éloigner un tout petit peu de notre microcosme franco-français, et pour simplement nous rendre attentif au fait que ce sujet essentiel s'inscrit dans un ensemble de préoccupations qui sont largement partagées par nos voisins, aussi bien à l'échelle de l'union européenne qu'à l'échelle de l'OCDE, et cela même si notre organisation de la scolarité préélémentaire est assez différente de celles des autres pays.

Le deuxième, pour rappeler que la prévention de l'illettrisme n'est pas un sujet complètement nouveau. Il s'agit surtout aujourd'hui d'un approfondissement de la réforme de l'école engagée depuis 2008.

Le troisième axe portera sur le rôle particulier de l'école maternelle qui est devenue, aujourd'hui, une école à part entière, base de la scolarité obligatoire et qui se doit de participer pleinement à l'atteinte de notre objectif commun, celui d'amener tous les élèves à maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences.

Enfin, le dernier point nous permettra d'identifier quelques leviers d'action sur lesquels il est sans doute possible d'agir dès l'école maternelle pour espérer prévenir les situations d'illettrisme et ne pas avoir ensuite à les traiter.

Une problématique partagée par nos voisins

- **Des points de convergence** *(Voir Powerpoint, diapositive 3)*

Si l'on se réfère aux études qui ont été publiées, notamment celles publiées par l'OCDE en 2001 et 2006 et qui s'intitulent « Petite enfance, grands défis », on s'aperçoit que les politiques publiques de nos voisins en matière de lutte contre l'illettrisme présentent quelques points de convergence.

Tout d'abord, le respect du droit à l'éducation, droit reconnu au niveau international mais aussi le respect des besoins des enfants : ce que certains appellent le droit à « vivre pleinement leur enfance ». Il s'agit ici de respecter leurs besoins physiologiques tels que le mouvement, l'alimentation, le sommeil, les rythmes de vie quotidiens. Cela induit également le respect de leurs besoins psychologiques et, notamment, leur sécurité affective.

La lutte contre les « handicaps scolaires » constitue aussi un point de convergence de ces politiques publiques. Il s'agit le plus souvent de lutter contre les conséquences de la pauvreté : cela reste encore un défi à relever au 21ème siècle dans nos sociétés modernes. Il s'agit aussi de lutter contre les inégalités « culturelles et sociales » qui amènent à la construction de handicaps scolaires pour aider les enfants à faire face aux exigences de la scolarité obligatoire.

Enfin, le développement des politiques de la famille et de l'emploi apparaît systématiquement dans les plans de lutte contre l'illettrisme développés par nos voisins. Les économistes savent, en effet, très bien qu'un pays aura une plus grande chance de développement si la totalité de sa population en âge d'être active peut accéder à l'emploi. Or, aider les familles à accéder à l'emploi, c'est en particulier aider les femmes à accéder à l'emploi. Ces politiques visent donc souvent à prendre en charge la petite enfance, c'est-à-dire par définition générale les enfants âgés de 0 à 6 ans, afin de libérer les mères de la garde de leurs enfants. En France, cet objectif est, de fait, un peu moins important qu'ailleurs car l'école maternelle remplit ce rôle depuis déjà très longtemps. Cela contribue peut-être à expliquer que la démographie française est l'une des plus riches de l'union européenne et que le taux de travail féminin s'avère aussi très élevé. Nous voyons donc ici que notre école maternelle, si elle joue un rôle scolaire évident, tient aussi un rôle social important.

- **Des points de divergence** *(Voir Powerpoint, diapositive 4)*

Les études publiées citées il y a quelques instants, laissent aussi apparaître des points de divergence dans les stratégies mises en œuvre pour lutter précocement contre l'illettrisme. La première grande différence se situe dans l'approche choisie pour organiser l'accueil préélémentaire. Certains pays, c'est le cas de la France, privilégient une approche centrée sur la préparation à l'école : l'accent est mis sur les premiers apprentissages et sur le « devenir élève ». D'autres pays à l'inverse, ont fait le choix d'une approche centrée sur une pédagogie plus sociale et plus globale qui s'intéresse plus à l'enfant qu'à

---

3 Cette intervention prend en compte les éléments évoqués lors de conférences par Monsieur Philippe Claus, doyen du groupe premier degré de l'Inspection Générale de l'Education nationale et par Madame Viviane Bouysse, Inspectrice Générale de l'Education nationale.

ses apprentissages. Pour lutter efficacement contre l'apparition de l'illettrisme, le pari consiste sans doute aujourd'hui à tenir compte de ces deux approches sans vouloir les opposer.

La deuxième différence se situe au niveau de la population qui est ciblée par ces politiques publiques. Certains pays ont fait le choix d'un accès universel aux institutions : la France fait ici figure d'avant-gardiste et d'exemplarité dans la mesure où quasiment tous les enfants âgés de 3 à 6 ans fréquentent aujourd'hui l'école maternelle. D'autres pays, notamment les pays anglo-saxons, ont une approche plus ciblée sur des publics sélectionnés : une priorité d'accueil est accordée aux populations les plus défavorisées. Remarquons tout de même au passage que depuis la réforme de l'école primaire de 2008, le système éducatif français s'est doté lui aussi, d'un outil pour cibler un petit peu plus son action sur des publics à besoins éducatifs particuliers : il s'agit bien évidement de l'aide personnalisée.

En conclusion de cette première partie, il faut souligner que même si les choix opérés par les différents pays laissent apparaître des différences, l'objectif éternel reste la compensation des inégalités de départ entre les enfants. Cet objectif est partagé par tous.

L'approfondissement de la réforme de 2008 *(Voir Powerpoint, diapositive 5)*

Venons-en à la deuxième partie de l'exposé. Ce nouveau plan de lutte contre l'illettrisme s'inscrit inévitablement dans la continuité et l'approfondissement de la réforme de l'école primaire initiée en 2008.
Pourquoi parler d'approfondissement ? Parce la réforme de l'école est en place depuis deux ans et que les enseignants ont maintenant bien identifié les dispositifs qui peuvent les aider à prévenir l'illettrisme : l'aide personnalisée, les stages de remise à niveau, les évaluations nationales en CE1 et en CM2, l'évaluation des acquis des élèves en fin d'école maternelle. Toutefois, les objectifs de la réforme ne se sont pas encore atteints : pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux résultats de l'enquête PISA qui viennent d'être publiés. Rappelons que lors de la mise en place de la réforme, le ministre avait fixé des objectifs chiffrés ambitieux puisqu'il s'agissait de réduire par trois, en cinq ans, le taux d'échec à la sortie de l'école élémentaire. Il s'agissait également de réduire de façon conséquente le poids des déterminismes sociaux. Il nous faut sans aucun doute continuer à progresser dans ces deux domaines car prévenir l'illettrisme c'est bien s'inscrire dans cette double lutte. Il s'agit là d'une ambition extraordinaire pour l'école maternelle qui scolarise aujourd'hui tous les enfants de France. Cette première école, école à part entière, a toute sa place et doit prendre toute sa place dans cette lutte.

Prévenir l'illettrisme c'est aussi s'attaquer aux conséquences scolaires des inégalités sociales et culturelles, conséquences qui touchent d'abord le langage. *(Voir Powerpoint, diapositive 6)*
Le langage oral, en tout premier lieu car les différences entre les élèves sont très grandes à leur arrivée à l'école maternelle. Mais aussi à leur sortie : chacun sait bien que le nombre de mots connus par un enfant est déterminant pour l'apprentissage de la lecture. Or ce nombre varie du simple au quadruple. Il nous faut donc porter une attention particulière à l'enseignement du lexique : les outils proposés récemment par la DGESCO, outils qui ont été mis en ligne sur le site Eduscol[4] peuvent nous aider à progresser dans ce domaine. N'oublions pas que le langage est un outil de communication beaucoup moins universel qu'on ne semble le dire. Il s'agit de la langue orale mais aussi de la culture écrite, celle de notre école, et au delà celle de notre société. L'école maternelle doit préparer l'élève à accéder à une culture scolaire qui est essentiellement une culture de l'écrit. Tout l'art des enseignants de maternelle c'est justement de faire passer les enfants d'un langage familier à un langage plus élaboré qui aboutira à une forme proche du langage écrit que certains vont même jusqu'à dénommer le langage scriptural.

Pour réussir, les règles sont connues : il s'agit de mettre en œuvre les programmes 2008 dans toutes les classes mais aussi de poursuivre et d'améliorer la mise en place de l'aide personnalisée à l'école maternelle selon des modalités adaptées aux jeunes enfants. La durée, les horaires et les méthodes utilisées doivent procéder d'une politique de prévention bien conçue. A cette fin, le document intitulé « L'aide personnalisée à l'école maternelle » , document publié au plan académique, peut servir de point d'appui aux équipes pédagogiques.

En conclusion de cette deuxième partie, nous pouvons retenir que la réforme de l'école engagée en 2008 nous permet désormais de combiner une approche universelle et une attention particulière pour tenter de réduire les inégalités dues à la naissance à un moment où elles ne sont pas encore discriminantes.

Le rôle particulier de l'école maternelle *(Voir Powerpoint, diapositive 7)*

Dans cette troisième partie, nous aborderons le rôle particulier de l'école maternelle. Rappelons tout d'abord que le choix effectué de scolariser tous les enfants dans des écoles maternelles représente un coût important pour la collectivité. Les derniers chiffres publiés par le ministère de l'Education nationale dans sa revue « L'Etat de l'école » montrent que le coût annuel par élève de maternelle s'élevait à 5370 euros en 2009. Ces chiffres s'expliquent en grande partie par la part du coût de l'encadrement puisque les enseignants des écoles maternelles françaises sont aujourd'hui recrutés, à l'identique des autres enseignants, au niveau du master et payés en conséquence en catégorie A de la fonction publique ; ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Ce coût élevé, qu'il ne s'agit pas ici de remettre en cause, oblige cependant à des devoirs.

4 http://eduscol.education.fr/pid23523-cid48415/s-approprier-le-langage-decouvrir-l-ecrit.html

Selon la formule consacrée désormais bien connue, l'école maternelle est aujourd'hui devenue une école à part entière et ne peut donc rester une école entièrement à part.

- **Des obligations**

Elle se doit de respecter les programmes définis au plan national.

Elle doit aussi se préoccuper de l'évaluation des acquis des élèves : si l'évaluation est aujourd'hui bien entrée dans le quotidien des pratiques, le bilan des acquis des élèves en fin de GS reste à généraliser (cf. circulaire 2008-155 du 24/11/2008[5]).

La question de l'efficacité de l'enseignement dispensé à l'école maternelle doit, elle aussi, être posée. Il s'agit aujourd'hui de « sortir du faire », en évitant la seule centration sur l'action, pour pouvoir « dire le faire » en accordant une attention à l'organisation verbale de l'action ; ce qui est, parfois, obtenu chez les plus petits grâce à la médiation de l'enseignant, pour au final pouvoir « penser le faire », c'est-à-dire s'attacher à l'organisation cognitive de l'action. Seule cette mise en réflexion des élèves permettra d'accéder à des apprentissages bien construits et bien compris.

Enfin, si l'école maternelle doit continuer à jouer un rôle dans la détection des difficultés, mission qu'elle assume depuis fort longtemps, il lui faut aussi aujourd'hui prendre toute sa place dans la prévention de ces difficultés : c'est sans doute ici qu'il nous faudra encore accentuer nos efforts pour faire prendre conscience aux enseignants de maternelle du rôle important qu'ils peuvent jouer dans ce domaine.

- **Des finalités**

L'école maternelle doit aussi se recentrer sur ses finalités propres. *(Voir Powerpoint, diapositive 8)*

Elle doit continuer à proposer des acquisitions culturelles tant du point de vue des connaissances sur le monde que des mots pour nommer le monde. Il existe en effet de grandes différences entre les élèves dans ces domaines : l'école maternelle doit permettre de compenser et d'atténuer ces différences car si elle ne le fait pas, qui le fera ?

L'école maternelle doit aussi offrir des acquisitions langagières et linguistiques à tous les élèves afin qu'ils soient en capacité de s'exprimer avec précision dans un langage structuré. Il s'agit là d'un objectif essentiel et d'une priorité absolue qui n'est malheureusement pas encore mise en œuvre dans toutes les classes.

Les acquisitions méthodologiques doivent aussi faire l'objet d'un apport régulier afin que les élèves atteignent un degré d'autonomie compatible avec une vie scolaire non assistée. Cet objectif du devenir élève est aujourd'hui au cœur des nouveaux programmes 2008.

Enfin, des acquisitions cognitives doivent aussi être proposées : il s'agit de permettre aux élèves d'analyser, de mettre en relation des faits, de mettre en relation du neuf avec du déjà appris, de faire appel à leur mémoire par la récitation de textes et de jolies phrases. Ce domaine mériterait sans doute d'être davantage exploité qu'il ne l'est actuellement.

- **Le respect strict des programmes** *(Voir Powerpoint, diapositive 9)*

Nous l'avons dit précédemment, l'école maternelle doit mettre en œuvre l'intégralité des programmes 2008 : tout le programme mais rien que le programme et pas plus que le programme. Il y a en effet parfois des pressions pour aller plus loin et plus vite. Il ne s'agit pas de freiner les individus : rappelons ici que la classe de grande section est la seule classe du système éducatif à être « à cheval » sur deux cycles et que cette spécificité permet déjà de prendre en compte les différences de rythmes d'apprentissage. Mais il ne s'agit sûrement pas d'amener à l'échec une partie des élèves du groupe classe en voulant faire acquérir trop précocement certaines notions. A l'école maternelle, il faut veiller à ne pas confondre enseignement prématuré et prévention. La précocité n'est sans doute pas la voie de la réussite. Il s'agit là d'un écueil à éviter absolument : la prévention de l'illettrisme, ce n'est pas l'anticipation des apprentissages qui relèvent du programme de l'école élémentaire. Si nous nous engagions dans cette voie, il y aurait un risque majeur de provoquer de la difficulté et de stigmatiser certains élèves.

- **Une pédagogie adaptée** *(Voir Powerpoint, diapositive 10)*

L'école maternelle doit continuer, comme elle l'a toujours fait, à mettre en œuvre une pédagogie spécifique, une pédagogie adaptée, une pédagogie qui donne aux enfants ce dont ils ont réellement besoin, c'est-à-dire, du temps pour apprendre, du temps pour s'exercer, du temps pour manipuler et du temps pour s'entraîner avec profit. Or les constats réalisés aujourd'hui dans les classes laissent apparaître un développement exagéré des fiches photocopiées au détriment de ces démarches exploratrices : on passe bien souvent directement à l'abstraction sans accorder une place suffisamment importante à la manipulation et à l'exploration du réel.

Si cette pédagogie particulière à l'école maternelle, celle qui a fait bien souvent sa force et sa réussite, continue à être partout mise en place, alors le rôle de l'école maternelle se trouvera, de fait, encore davantage valorisé.

---

5 http://www.education.gouv.fr/cid23049/mene0800916c.html

- **Des axes de travail à privilégier** *(Voir Powerpoint, diapositive 11)*

La personnalisation des parcours des enfants les plus vulnérables doit aussi continuer à être développée. L'aide personnalisée constitue désormais un outil formidable pour aider à cette personnalisation, notamment pour développer des interactions langagières avec les élèves les plus faiblement parleurs.

Autre point sur lequel des progrès doivent encore être réalisés : il s'agit de la liaison pédagogique avec le cours préparatoire. Bien souvent limitée à de simples visites, à des échanges ou à la réalisation de projets communs, la liaison entre la grande section et le cours préparatoire devrait pouvoir prendre une dimension plus pédagogique. Les enseignants concernés doivent faire porter la réflexion sur des questions professionnelles : quelles sont les connaissances des élèves sur tel ou tel sujet ? Quelles sont leurs habitudes de travail ? Quels outils ont-ils utilisés ? Sur quels supports pédagogiques ont-ils travaillés ou vont-ils travailler ? …

Concrètement, sur quoi est-il possible d'agir ? *(Voir Powerpoint, diapositive 12)*

Abordons enfin le quatrième axe de l'exposé : sur quoi est-il possible d'agir dès l'école maternelle pour prévenir l'illettrisme ?

- **Premier point, le parler professionnel des maîtres.**

Il est difficile de mobiliser les enseignants sur des vecteurs plus pédagogiques s'ils ne sont pas capables d'abord de maîtriser leur propre parler en situation professionnelle. Le langage, c'est en effet le premier outil professionnel des maîtres : on voit d'ailleurs qu'un certain nombre d'entre eux savent très bien en jouer et que quand ils savent maîtriser ce parler professionnel, ils sont en même temps attentifs au parler des élèves : il n'y a pas l'un sans l'autre. Revenons sur les caractéristiques d'un bon parler professionnel : c'est d'abord un langage de qualité, ni « bébé », ni sous-normé. C'est aussi un parler relativement lent, assez bien articulé, voire caricaturalement articulé, où les mots sont bien détachés, où l'on s'efforce de construire des phrases complètes, d'aller au bout de ses phrases, même si ces phrases ne sont pas des phrases complexes. Il n'y a en effet rien de pire pour les élèves les plus fragiles que des phrases non terminées où l'adulte repart en permanence sur une autre piste.

Un parler professionnel de qualité, c'est aussi prendre le temps de donner une forme correcte aux intentions de l'enfant. Quand un élève tente de dire quelque chose, a un propos non abouti, la première nécessité pour qu'il y ait de la communication avec ses camarades c'est de reformuler ses propos pour qu'ils soient intelligibles pour les autres. C'est une forme d'écho correctif pour l'enfant même si on ne lui demande pas systématiquement de reformuler. Ceci étant, il est aussi nécessaire à certains moments de lui proposer de redire. Cette reformulation langagière effectuée par l'enseignant peut s'effectuer à deux niveaux différents : un premier énoncé au plus près des mots de l'enfant et un deuxième énoncé à un niveau un tout petit peu plus élevé.

L'attention portée par l'enseignant au langage des élèves ne signifie toutefois pas une mise sous contrôle qui conduirait à la dépendance, l'enseignant surveillant et régulant de manière tatillonne l'activité langagière des élèves. La bienveillance de l'enseignant doit encourager les initiatives des élèves sans les bloquer.

Il convient aussi sans doute de sensibiliser les enseignants à l'importance des modes de questionnement : des questions fermées conduisent à des réponses minimalistes de la part des élèves alors que des questions plus ouvertes induisent naturellement des phrases plus complètes voire plus complexes.

Enfin, soulignons l'importance des liens langagiers opérés par le maître lorsqu'il rappelle des formules, des phrases entendues il y a peu ou lorsqu'il fait des citations de textes qui ont été lus précédemment. Cette idée au fond qu'il y a des formes linguistiques, des formes langagières qui sont toujours vivantes et qui sont réutilisables. On voit bien là que l'on est au plus près des usages du langage des parents les plus cultivés, les plus attentifs au langage, mais d'une certaine façon, c'est bien le rôle des maîtres de l'école maternelle que de mettre en scène ce genre de chose à l'intérieur de l'institution scolaire pour tous les élèves.

- **Deuxième point, des dérives qu'il conviendrait de réguler.**

Nous assistons, en effet, actuellement à la valorisation dans les classes de l'entrée dans l'écrit au détriment de l'oral, domaine qui devrait pourtant rester prioritaire mais où nous trouvons rarement un travail de fond et de longue durée. L'anticipation du travail sur le code atteste aussi parfois d'une certaine incompréhension des programmes. De la même façon, les activités liées à l'apprentissage du vocabulaire, activités qui ont tendance, à juste titre d'ailleurs, à se développer, restent souvent centrées sur des listes de mots appris hors scénario. Les enseignants ont de plus en plus conscience que les élèves ont besoin d'acquérir du vocabulaire. Ils essaient d'en introduire, parfois en situation, mais finalement ils ne conservent de ces mots que la trace écrite : les mots servent alors seulement à étiqueter le monde. Cette dimension est nécessaire mais non suffisante. Ces mots ne sont pas pris dans des contextes sémantiques, dans des réseaux de significations, dans des phrases et d'une certaine façon, ils sont un peu inertes. Dernière dérive qu'il conviendrait de réguler, la multiplication des évaluations sur des bases écrites mais une incapacité assez générale des maîtres à dire comment parlent les enfants car ils ne se dotent pas des outils adéquats pour évaluer de manière précise les acquisitions langagières de leurs élèves.

- **Troisième point, le nécessaire travail de fond et de longue durée sur l'oral**

Ce travail de fond et de longue durée ne relève pas seulement de la petite ou de la moyenne section. Ce n'est pas parce que les élèves vont commencer à travailler de façon un peu analytique le code en grande section qu'il faut ne pas poursuivre avec eux le travail sur l'oral. L'école élémentaire devrait d'ailleurs aussi se saisir de cette question et continuer à proposer un enseignement de l'oral. Ce travail de fond doit être mené avec les trois formes de langage qui sont manipulées à l'école :

- Le langage en situation ou langage d'accompagnement de l'action c'est-à-dire le langage ordinaire.
- Deuxième langage que l'on manipule en classe, c'est le langage hors situation ou langage d'évocation qui témoigne déjà d'une prise de distance. Ce langage que certains appellent aussi l'oral scriptural car il s'agit d'une forme d'oral qui est assez proche de l'écrit dans la précision de l'explicitation, même s'il subsiste dans cet oral quelques formes typiques de l'oral.
- Enfin, la troisième forme de langage que l'on manipule à l'école, c'est le langage écrit, celui que l'on voudrait obtenir par exemple avec les dictées à l'adulte. Cette forme de langage nécessite une structuration syntaxique qui est celle du français écrit, une précision lexicale totale et une organisation textuelle liée aux intentions et aux situations de communication : on n'écrit pas le même texte selon que l'on rédige un récit, un questionnaire ou une liste de consignes.

Ces trois registres doivent être travaillés à l'école maternelle même s'il est bien évident que la réception précède toujours la production : les enfants ne produiront jamais des formes langagières qu'ils n'ont jamais entendues. C'est d'abord le maître qui a la responsabilité de faire vivre et de produire ces formes avant que les enfants soient eux-mêmes capables de les produire. On rejoint là le problème des conséquences scolaires des écarts socioculturels entre les enfants : avant d'arriver à l'école, certains enfants sont familiers des deux dernières formes de langage évoquées alors que d'autres ne les ont jamais entendues.

- **Quatrième point, un enseignement organisé du lexique**

Pour reprendre la formule d'Elisabeth Calaque, universitaire qui a beaucoup travaillé sur les questions du lexique, il convient de mettre en place « un enseignement raisonné et systématique qui écarte les approches accidentelles ». L'enseignement du lexique, ne peut pas être seulement réalisé « à l'occasion de », il doit se planifier et se structurer. Il y a donc une nécessité à nourrir les mémoires verbale et sémantique des enfants avec ce rappel, encore que la compréhension précède et excède toujours la production. On comprend toujours plus de mots qu'on en produit spontanément. On est bien là dans le registre que les spécialistes appellent le registre du vocabulaire passif qui est toujours un registre plus étendu que celui du vocabulaire actif, celui que l'on est capable de mobiliser de manière pertinente en situation.

Mais attention, il ne suffit pas d'enseigner seulement ce que veulent dire les mots, ce qui reviendrait uniquement à « étiqueter le monde », il faut aussi enseigner comment on se sert des mots. Connaître le sens des mots n'est d'ailleurs pas suffisant, compte-tenu que beaucoup de mots sont polysémiques et comme disait Evelyne Charmeux « ce ne sont pas les mots qui donnent du sens au texte, c'est le texte qui donne du sens aux mots ». Il faut donc veiller à ne pas installer des représentations figées dans la tête des enfants pour, au contraire, jouer avec eux avec le langage. D'une certaine façon, dès qu'un enfant commence à pouvoir jouer sur les mots, il y a quelque chose qui est gagné dans son rapport au langage.

Pour enseigner le lexique, les maîtres peuvent mettre en place deux types de séances différentes. Tout d'abord des séances intégrées, celles où le maître va apporter du vocabulaire en faisant autre chose : ça peut être en jouant, dans une séance de motricité ou de découverte du monde. Ces séances permettent d'ancrer les mots dans des situations et de donner du sens aux acquisitions. Mais il faut aussi proposer régulièrement des séances spécifiques de langage qui devraient figurer systématiquement dans l'emploi du temps des classes. Celles-ci sont essentielles pour la structuration, la capitalisation, la catégorisation, l'acquisition d'outils et de méthodes de travail. N'oublions pas enfin que les mots sont mieux réutilisés s'ils sont déjà en mémoire et en relation avec d'autres mots : il convient donc de faire des rappels réguliers et de refaire des liens entre des mots que l'on a déjà appris.

Enseigner le lexique de manière organisée suppose aussi que les maîtres se dotent d'une progression rigoureuse : l'annexe des programmes fixe déjà des repères qu'il convient de garder en tête. Au départ, il est essentiel d'enseigner le vocabulaire au plus près des besoins de la communication en situation scolaire : les mots qui évoquent le matériel de l'école ou les actions réalisées à l'intérieur de la classe par exemple. Puis viendra le temps de l'exploration du monde plus lointain. La progression va du plus familier vers le plus abstrait d'une certaine façon. Si l'on parle en grande section des mots qui disent les émotions, qui disent les sentiments, on est toujours dans le vécu des enfants mais on est sur quelque chose de moins concret.
Par ailleurs, il y a une autre manière de regarder la progression en matière de vocabulaire, c'est la nature des mots que l'on va choisir de travailler avec les enfants. Les noms, les verbes, les adjectifs qualificatifs mais aussi dans un deuxième temps, les adverbes et les mots grammaticaux (les prépositions, les conjonctions, les déterminants, etc.) sur lesquels il conviendrait sans doute de travailler de manière plus précise et plus régulière.

- **Cinquième point, l'enseignement organisé de la syntaxe** *(Voir Powerpoint, diapositive 13)*

Sur cette question, les choses paraissent peut-être plus simples. La progression est plus évidente : les enfants vont passer progressivement du mot phrase pour les plus petits parleurs qui arrivent à l'école, à la pseudo phrase composée de seulement deux mots, tels que « maman partie » puis ils produiront des phrases simples et enfin des phrases complexes. La question de la phrase complexe c'est la question de l'articulation de ses éléments les uns avec les autres et l'apprentissage des « introducteurs de complexité » : les conjonctions, le « parce que », le « quand » ou le « qui ». Mais pour être capable de produire des phrases complexes encore faut-il en avoir entendues : nous retrouvons ici l'importance du parler professionnel modélisant mais aussi de l'écoute régulière de beaux textes.

- **Sixième point, une entrée progressive et mesurée dans l'écrit**

Les objectifs sont ici bien définis par les programmes.

D'abord et avant tout un objectif d'acculturation : une approche patrimoniale et culturelle mais aussi une approche linguistique rendue possible par la richesse de la littérature de jeunesse. Nous sommes désormais en capacité de construire des parcours de lecture intelligemment pensés de la petite section à la grande section.

Ensuite la question de la compréhension des textes. Certes il faut lire beaucoup d'histoires aux enfants, mais ce n'est pas parce qu'ils auront entendu quinze fois la même histoire qu'ils l'auront comprise. Pour travailler la compréhension, il faut beaucoup « parler avec » les enfants des histoires et « parler sur » les histoires.

Le troisième objectif consiste à faire accéder les élèves à l'une des caractéristiques de l'écrit, sa stabilité : il faut qu'à la fin de l'école maternelle, les enfants aient compris qu'un texte écrit reste stable. Et les ressorts de cette stabilité de l'écrit, c'est qu'il y a un code qui nous permet de transcrire de l'écrit en oral et que ce code a les mêmes règles pour tout le monde. Quand on voit le même écrit et qu'on sait lire, on doit tous dire la même chose. Cette compréhension de cette caractéristique là est quelque chose qui doit être acquis en fin de grande section.

Le quatrième objectif est de produire des phrases et des textes destinés à être lus. En fin de grande section, les élèves doivent avoir compris que l'on n'écrit pas comme on parle. La dictée à l'adulte permet de travailler cette dimension : il faut sans doute l'utiliser davantage.
Dernier objectif qui doit être poursuivi avec mesure et progressivité, l'entrée dans l'étude du code : le travail sur les syllabes, le travail sur les sons, le travail sur les lettres, les correspondances lettres-sons, etc.

- **Septième point, des objectifs langagiers dans toutes les activités**

Toutes les activités peuvent en effet servir de support à des apprentissages langagiers, soit dans une phase de découverte, soit dans une phase de réemploi. Toute séance en classe devrait donc avoir deux objectifs langagiers. L'un d'ordre lexical : quels sont les mots que l'on va introduire ou que l'on va réemployer ? Par exemple dans les séances d'activités motrices, tout le matériel que l'on utilise, toutes les actions motrices que l'on met en œuvre, c'est du rappel, c'est du réemploi à partir d'un certain moment mais encore faut-il le faire consciemment avec tel élève un jour, avec tel autre un autre jour, avec ceux que l'on n'entend pas régulièrement. Un autre objectif serait de jouer sur des vecteurs de communication en vraie grandeur pour motiver des retours sur activité, sur expérience : les cahiers de vie de la classe, les affichages, etc. Si on se dit des choses et que l'on sait que des traces vont être gardées quelque part, que les parents pourront les regarder, l'activité langagière prend immédiatement une autre dimension.

Mais il existe un domaine sans doute plus porteur que les autres pour mettre en place des activités langagières : il s'agit de la découverte du monde. Chez le jeune enfant, les acquisitions lexicales sont en effet très liées à l'évolution de ses représentations du monde, de ses connaissances sur le monde. Ce domaine très riche, à partir des approches sensorielles et sensitives, à partir de toute la connaissance de l'univers du vivant, des objets techniques qui nous entourent va permettre d'apprendre à nommer le monde mais aussi à analyser le monde.

- **Huitième point, une vigilance accrue par rapport aux aspects méthodologiques**

L'école maternelle peut sans doute travailler plus qu'elle ne le fait aujourd'hui la question de la mémorisation. Il serait sans doute souhaitable de faire davantage encore mémoriser aux élèves des textes de qualité, des textes qui en valent la peine : des comptines, des chansons mais aussi des extraits de textes bien structurés qui comportent un lexique étendu et une syntaxe riche. Mais on ne mémorise pas que pour réciter par cœur : il faut aussi arriver à remobiliser les éléments que l'on a mémorisés dans d'autres situations que le « par cœur », il faut apprendre à réemployer les jolies formules rencontrées.

Autre aspect méthodologique qui n'est pas du même ordre, c'est ce qu'Elisabeth Beautier appelle la secondarisation : le fait qu'au fond, à l'école, il faut rarement prendre les choses au premier degré. C'est toujours au-delà de ce que l'on fait qu'il y a quelque chose d'intéressant, il faut toujours dépasser le « faire » pour voir ce qu'il y a à apprendre derrière. D'une certaine façon, elle dit que « l'école est une expérience de second niveau », où le monde est appris, où le monde est étudié. Il faut donc en permanence aider les élèves « à parler sur ce qu'ils ont fait » pour se détacher du « faire » justement. Ceci est d'autant plus important à l'école maternelle qu'on est souvent obligé d'entrer par le « faire », par l'activité. L'élève va rentrer dans les apprentissages s'il devient conscient de ce qu'il a fait, de pourquoi il l'a fait, de comment il l'a fait, de

pourquoi c'est réussi et de comment il a fait pour réussir. C'est dans ce décollement par rapport à l'expérience que le langage d'évocation prend toute sa place : devenir élève, c'est finalement être capable de cette expérience au second degré, c'est être capable de faire certains usages du langage.

- **Neuvième point, cohérence et continuité longitudinales** *(Voir Powerpoint, diapositive 14)*

Il ne faut pas croire que l'annexe au programme a résolu les problèmes de progression. Il faut qu'il y ait une appropriation en équipe de cet outil pour voir comment localement on peut préciser la progressivité et la continuité des apprentissages : il y a des choses à préciser, par exemple sur les sons étudiés, sur le vocabulaire étudié à chaque niveau, sur les histoires, les albums, les textes mémorisés.

Mais cette idée de progression, il ne faut pas que les enseignants se la représentent comme du bout à bout ; ce n'est pas parce que les élèves ont fait telle chose en petite section que c'est définitivement derrière eux en moyenne section. Il faut donner du corps à l'approche spiralaire pour revenir sur des apprentissages déjà effectués sans faire bien sûr exactement la même chose que l'année précédente.

- **Dixième point, les modes de regroupements**

Observons tout d'abord l'intérêt du grand groupe qui permet l'observation du comportement langagier mis en œuvre par d'autres enfants. C'est une chance pour les faibles parleurs, pour ceux qui sont décrochés en langage, de voir agir avec le langage leurs camarades plus avancés. C'est une autre forme de modèle que celui du maître, mais c'est un modèle tout aussi important. Autre intérêt du grand groupe : il permet la socialisation, car faire classe, c'est faire société d'une certaine façon. En effet, on ne peut pas demander aux enfants d'être dans du vivre ensemble s'ils n'ont pas des moments de vie collective où ils ont des échanges langagiers. Enfin, le grand groupe favorise le partage de moments culturels : une histoire entendue dans le grand groupe a une saveur que n'a pas une histoire entendue simplement en tête à tête avec un adulte. Mais le grand groupe a aussi ses limites et il faut à tout prix trouver des solutions pour mettre en place des groupes de langage réduits afin de pouvoir parler avec les enfants et les faire parler. D'abord parce que ce sont des conditions de sécurisation pour beaucoup de petits parleurs. Ce sont aussi des conditions favorables pour le maître pour contrôler les prises de parole des élèves, pour s'assurer qu'il donne la parole à tous les enfants. Dans le grand groupe, la tentation c'est, pour ne pas avoir de silence, de donner la parole à ceux qui la demandent, alors que dans le petit groupe, on peut prendre le temps de travailler avec tous les enfants.

- **Onzième point, l'information et l'implication des parents**

On ne pourra sans doute pas avancer dans la prévention de l'illettrisme sans leur complète adhésion, sans leur complète compréhension. L'école ne peut pas se décharger sur les parents de ce qu'elle doit faire mais on peut aussi espérer qu'elle peut induire certaines attitudes ou certains comportements favorables à ce qu'elle veut faire. Il ne faut pas avoir de scrupule, en particulier en début d'école maternelle, à informer les parents sur l'importance des échanges langagiers qu'ils doivent avoir avec leurs enfants. Certains parents le font naturellement, d'autres ne le font pas et cela fait toute la différence. Il serait sans doute souhaitable de développer des argumentaires pour aider les parents, de leur faire visionner des petites séances vidéo, simplement pour montrer dans des réunions de parents comment on peut faire avec le livre que l'enfant rapporte le soir, comment on peut faire quand on habille l'enfant. Il y a des ATSEM qui discutent avec les enfants de façon très pertinente lorsqu'elles les aident à s'habiller en petite section : elles pourraient tout à fait être données en exemple. Il s'agit simplement de dire « vous voyez, ce n'est pas difficile, vous êtes capables, tout le monde est capable, simplement il faut prendre le temps de le faire régulièrement ». Cela changerait sans doute beaucoup de choses. Il ne s'agit pas de faire du paternalisme en pensant qu'il y a certains parents incompétents et qu'on va leur apprendre à être de meilleurs parents, il s'agit simplement, comme avec les enfants, de dévoiler les implicites de ce qui fait l'efficacité.

- **Dernier point, l'information et l'implication des partenaires**

Il semble ici nécessaire de mieux coordonner l'intervention des partenaires avec les apports de l'école. Si l'on prend l'exemple de l'association « Lire et faire lire », il semblerait important de se questionner : comment sont choisies les histoires ? Qui les choisit ? On ne peut pas choisir une histoire simplement parce qu'elle fait plaisir à celui qui la lit. Quel profit les enfants vont-ils en tirer ? Quel lien vont-ils faire avec le travail réalisé en classe ? Y aura-t-il une continuité ? Ces questions méritent sans doute d'être davantage posées.

En conclusion …

En matière d'illettrisme, il y a parfois un peu de défaitisme ou de désintérêt et nous entendons souvent la formule « à l'impossible nul n'est tenu ». En conclusion, je vous livre la formule de Martin HIRSCH que je trouve plus positive, il s'exprimait alors sur la grande pauvreté, mais je crois que son expression pourrait s'appliquer aussi bien à la lutte contre l'illettrisme : il disait « au possible nous sommes tenus », alors oui, nous l'avons vu, en matière de prévention de l'illettrisme, « au possible, l'école maternelle est tenue ».

Intervention de Josiane Morel, professeur à l'IUFM de Clermont-Ferrand, département des Lettres.

Les lycéens de la voie professionnelle et leur rapport à la lecture

« Nous sommes nourris par les livres, et ce sont eux qui nous habitent le plus longtemps. »
Jean-Louis Curtis « Questions à la littérature ». 1973

En guise d'introduction …

L'étude que je vais évoquer aujourd'hui est certes vieille de quelques années lorsque j'enseignais au lycée Sainte-Claire Deville à Issoire mais elle reste intéressante dans ses conclusions. En effet, portant sur le rapport à la lecture des élèves qui poursuivent leur scolarité en lycée professionnel, elle risque de mettre à bas certaines idées reçues …

Souvent orientés par défaut, ces jeunes intègrent la voie professionnelle avec des préjugés plutôt défavorables à l'encontre de l'enseignement général et plus précisément à l'égard de la discipline des lettres. Effectivement, c'est lors du cours de français que ces élèves établissent des liens avec l'univers livresque et par conséquent avec celui de la lecture.

Par le biais de réponses apportées à un questionnaire et de quelques entretiens ciblés, des élèves ont été amenés à évoquer leurs pratiques lecturales et les sens qu'ils leur associent. De même, ils ont été consultés sur leurs modes d'emprunts ainsi que sur leurs lectures « autres », celles qui concernent les journaux, magazines ou bandes dessinées.

Alors que des hypothèses de départ, fondées sur l'expérience professionnelle et le contact fréquent avec cette population scolaire, laissaient attendre des pratiques lecturales précaires, voire inexistantes, avec un rapport fort éloigné à la lecture, le dépouillement des réponses fournies dévoile des pistes bien différentes, obligeant à réviser les orientations premières.

> Les élèves du lycée professionnel sauraient-ils donc apprivoiser la lecture... ?
> Quelles sont les caractéristiques exactes de leurs usages de lecteurs ?
> Quel rapport entretiennent-ils à la lecture ?

Tels se présentent les grands axes autour desquels se propose de graviter la présente réflexion grâce à une démarche de recherche tant quantitative qu'ethnographique dont les étapes passent par une enquête de terrain aux révélations surprenantes…

À l'entrée du dédale : entre hypothèses et problématique

Méthodologie de travail

Je suis partie de l'hypothèse première que les lycéens de la voie professionnelle constituaient tous de «petits lecteurs», surtout contraints à l'activité lecturale pratiquée en classe de français. Effectivement, jusqu'à présent, je m'étais davantage préoccupée de la mise en didactique des prescriptions du programme officiel d'enseignement, pour amener les élèves du lycée professionnel à lire, au moins, pour la classe, parce que je raisonnais selon la supposition d'une forte absence de lecture, plutôt que de m'interroger sur les lectures personnelles afin de les exploiter comme tremplin possible pour accéder à l'état de lecture savante. Pourtant, quelques indices, souvent oraux, repérés au cours de conversations hors du temps scolaire, ont semé quelques doutes dans mon esprit et il s'est alors révélé primordial de clarifier mes idées en enquêtant concrètement auprès des lycéens de la voie professionnelle pour parvenir à déterminer quels rôles la lecture pouvait jouer dans leur existence, tant scolaire que personnelle.

Le présent travail apporte quelques pistes qui permettent de situer les engagements lecturaux pris par les lycéens de la voie professionnelle.

Apports théoriques

La première étape de la réflexion chemine dans le labyrinthe théorique et met au jour quelques fils investigateurs à suivre pour démêler la complexité des rapports entretenus à la lecture par les lycéens professionnels. (*Voir Powerpoint, diapositives 2 à 11*)

Trois référents scientifiques

- **Olivier Donnat**

Olivier Donnat est docteur es sciences économiques et il occupe actuellement le poste de responsable du programme « Pratiques et consommations culturelles » au Ministère de la culture et de la communication. Il est aussi chargé de cours à l'institut des études politiques de la ville de Toulouse. En tant que sociologue au département des études, de la

prospective et des statistiques du ministère dont il dépend, Olivier Donnat s'occupe précisément d'étudier les pratiques culturelles des Français. Lorsque l'État français lance cette enquête, dans les années 1970, c'est pour répondre à un besoin d'éclaircissements impérieux sur la connaissance des pratiques culturelles du peuple français auxquelles, jusqu'alors, nul ne s'était intéressé. L'enquête est sollicitée par le Ministère de la culture qui reprend régulièrement l'activité d'observation débutée en 1973, poursuivie en 1981, 1988 et 1997 puis relancée en 2008. Olivier Donnat est l'auteur d'un premier ouvrage publié en 1994, aux éditions La Découverte, intitulé Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme ; et d'une deuxième étude, conduite en 2003, Regards croisés sur les pratiques culturelles, publié par la documentation française. Son regard de sociologue l'amène à s'interroger sur les pratiques lecturales appliquées par les Français. Il constate, lors de sa dernière enquête qui s'est déroulée, du 29 novembre 22007 au 10 février 2008, que la proportion de non-lecteurs est passée de 27 % à 30 % entre 1997 et 2007. Cependant, cette baisse ne signifie pas forcément, avec certitude, que les Français lisent moins en raison d'une modification du contexte dans lequel évoluent les personnes enquêtées. Le sociologue cite trois aspects importants à prendre en compte :

- la création de la presse gratuite et la multiplication des actes lecturaux sur écran
- la lecture concurrencée par la multiplication d'autres activités de loisirs
- les hommes préfèrent les fictions audiovisuelles de films, de séries, de jeux vidéo plutôt que les fictions littéraires que continuent encore de privilégier les femmes lectrices.

Les travaux d'Olivier Donnat présentent un incontestable intérêt dans la lutte de la prévention contre l'illettrisme, parce qu'ils constituent une photographie fiable et caractéristique des pratiques lecturales des Français permettant de réfléchir en amont aux actions à développer au sein du système scolaire pour favoriser le plaisir de la lecture tout au long de la vie.

- **François de Singly**

François de Singly est un sociologue français né en 1948. Il occupe un poste de professeur en sociologie à l'Université Descartes de la ville de Paris. Son domaine de recherche s'intéresse tout particulièrement à la sociologie de la famille, au rapport entre les hommes et les femmes et à l'éducation. Le laboratoire qu'il a créé, Centre de Recherches sur les Liens Sociaux compte parmi ses chercheurs, une équipe spécifiquement impliquée dans la sociologie de l'éducation.

C'est par ce biais-là que François de Singly s'intéresse aux modes de vie des adolescents et plus exactement à leur rapport à la lecture. Dans les années 1990 il mène une enquête sur la lecture des très jeunes adolescents, âgés de douze ans. François de Singly estime que c'est à partir de cet âge-là que « la prescription parentale s'achève » et que les lecteurs de douze ans ne subissent plus ni les incitations ni les obligations des adultes. Dans son ouvrage Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents, observatoire France loisirs de la lecture, édité chez Nathan en 1989, le sociologue démontre l'influence des aspirations à l'autonomie des jeunes adolescents sur leurs pratiques de lecture. Celles-ci peuvent être totalement abandonnées ou alors constituer un libre choix d'oisiveté. La dimension inédite de la recherche de François de Singly réside dans la prise en compte du rôle de l'école dans le rapport à la lecture. Il souligne combien il est indispensable de cultiver au sein même de l'institution scolaire les plaisirs et la joie de lire pour installer durablement des pratiques culturelles de lecture.

- **Christian Baudelot**

Christian Baudelot est professeur émérite de sociologie au département de sciences sociales de l'École normale supérieure à Paris et chercheur au CNRS. Ancien élève de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, le sociologue est agrégé de lettres classiques et docteur es sociologie. Il s'intéresse tout particulièrement à la sociologie de l'éducation et s'inspire beaucoup de l'œuvre de Pierre Bourdieu. Une grande part de sa production intellectuelle se consacre à la problématique de l'éducation en France. Il apparaît comme l'un des observateurs les plus attentifs de l'évolution du système éducatif.

Dans ce contexte, il a porté tout son intérêt sur les liens entretenus entre les collégiens et lycéens et la lecture. Dans son œuvre Et pourtant ils lisent, édité aux éditions du Seuil en 1999, il démontre l'enjeu national que représente la lecture. De son enquête longitudinale menée sur une durée de quatre années, il ressort que les collégiens et lycéens lisent et que l'on peut réussir ses études sans être lecteur, mais qu'il est aussi possible d'être lecteur et de ne pas valider son cursus. Comme François de Singly il affirme que l'école réussit à former des lecteurs experts.

A noter que ces différentes positions émises par des chercheurs qui ont enquêté sur le terrain auprès de cohortes importantes et dans des durées longues allant jusqu'à cinq ans semblent actuellement remises en cause par les résultats récents de l'OCDE… Qui CROIRE ???

Protocole de travail

La seconde étape de la pensée transite par l'application d'une méthodologie appropriée facilitant l'exploration de l'univers lectural des jeunes du lycée professionnel. Les outils spécifiques mis en place pour recueillir les informations sont formalisés, d'une part par un questionnaire, d'autre part par des entretiens.

La troisième étape du raisonnement délimite le champ d'observation en présentant les caractéristiques propres aux adolescents du lycée professionnel enquêté. *(Voir Powerpoint, diapositives 12 à 14)*

La quatrième étape de la réflexion expose les différentes données recueillies auprès du terrain en évoquant les pratiques de lectures, les pratiques d'emprunts et les représentations associées à la lecture. (*Voir Powerpoint, diapositives 15 à 27*)

La cinquième étape passe par l'interprétation des informations recueillies. Celle-ci permet de distinguer quatre grandes familles de lecteurs scolarisés au lycée professionnel. (*Voir Powerpoint, diapositives 28 à 42*)

Les résultats de l'enquête

Les lectures des adolescents *(Voir Powerpoint, diapositives 17 à 27)*

Les fictions à portée légendaire (18,5 %) remportent le plus fort succès au sein des lectures privées ce que justifient des arguments tels « idoles, époque et valeurs, la fascination du monde des loups, passionnant, légendaire, magique, irréel». Occupent la seconde position les romans à portée historique (16 %) dont les lecteurs apprécient les accents «émotionnels, profonds» et l'ancrage dans un» passé», certes romancé, mais qui constitue une base «historique, réaliste».

Les romans dits «contemporains» (16 %) comme par exemple Le maître des chimères de Yann Queffélec ou Miette de Loana touchent l'attention des lecteurs par leurs caractéristiques «réalistes, sensibles, affectives, écologiques».

Les romans à thématique adolescente (14 %) mobilisent des intéressés parce qu'ils développent de «la sincérité» dans une ambiance «réaliste et dure», propice à la réflexion.

Les romans policiers (13 %) accrochent les lecteurs pour les atmosphères «énigmatiques et mystérieuses» ainsi que pour «le suspense» en permanence soutenu.

Stephen King, avec une représentation de 8,5 %, plaît lui aussi, grâce au «suspense» et à «l'action» qui scandent la fiction de ses romans.

Les romans «régionalistes, ruraux» (8,5 %) intéressent par «leur réalisme» mais aussi parce que, pour certains, ils mettent la région Auvergne à l'honneur.

Le XIX°siècle (4 %) est élu par l'intermédiaire de Victor Hugo avec Les Misérables, de Guy de Maupassant avec Pierre et Jean et de Jules Verne avec L'île mystérieuse. Pour ces trois romans, les lecteurs avancent des arguments touchant à la fiction considérée comme « une belle histoire».

Une lectrice a élu un roman anglais (1,5%) comme préféré... parce que cette lecture lui a permis «d'améliorer son anglais».

Les familles de lecteurs

- **Les lecteurs précaires.**

Il s'agit de neuf garçons (14,5 %), tous scolarisés dans la filière industrielle, âgé de dix-huit à vingt ans. Ils appartiennent aux enquêtés qui ont le plus négligemment complété le questionnaire proposé et participent de la sorte fortement aux taux d'absence de réponse précédemment évoqués. Depuis leur scolarisation au lycée professionnel, c'est-à-dire depuis près de trois années, ils affirment, pour cinq d'entre eux, n'avoir lu aucun livre; pour l'un d'entre eux, ne pas se souvenir; pour trois d'entre eux avoir lu un livre à titre scolaire.

Six n'expriment aucune préférence de lecture, puisqu'ils n'ont cité aucun support livre, deux autres avouent de même n'avoir pas apprécié le livre lu pour la classe ; le neuvième, a contrario, dit avoir aimé le livre lu en classe parce qu'il se présentait sous la forme d'un ouvrage ludique dont l'intérêt du jeu présenté a su retenir l'attention, mais l'ouvrage ne fait pas l'objet d'une citation de titre en tant que tel. Quatre sur les neuf garçons, lecteurs précaires, considèrent la lecture comme un travail exclusivement scolaire. Trois caractérisent la lecture comme une corvée, et l'un d'eux établit un lien de cause à effet entre activité scolaire (A) et corvée (D). La lecture obtient pourtant le statut d'une distraction personnelle pour deux de ces lycéens, qui ne lisent cependant aucun livre: ils considèrent donc ici la lecture à partir d'autres supports écrits, différents du livre.

Effectivement, tous ces non-lecteurs de livres sont huit à lire des magazines, journaux et bandes dessinées. Quatre seulement fournissent des raisons de lire, la raison F «pour approfondir un sujet qui vous est cher» est citée à deux reprises. Quatre n'aiment lire nulle part, deux apprécient de lire en classe et trois à la maison pour des questions de temps et de tranquillité. Ils ne sont majoritairement pas inscrits à une médiathèque (six d'entre eux) et n'empruntent donc aucun ouvrage. Les deux élèves qui répondent positivement à l'inscription à une médiathèque, affirment emprunter à des rythmes mensuel et trimestriel.

- **Les lecteurs scolaires.**

On dénombre douze lycéens, 19 %, pour lesquels la lecture correspond soit à une activité purement scolaire, soit à une corvée (trois garçons, dont un issu de la filière industrielle et les deux autres de la filière tertiaire, et neuf filles). Tous les livres qu'ils lisent, ils les ont lus dans un but scolaire, et la quantité varie de 2 à 7 livres nommés. Dans ensemble des livres qu'ils ont lus pour l'école, ils parviennent à déterminer des préférences pour sept d'entre eux qu'ils justifient par «roman épistolaire, histoire à suspense, vrai, amour, action, émotion».

Parmi eux, dix ne sont pas inscrits à la médiathèque mais trois de ces dix pratiquent des emprunts au centre de documentation et d'information de leur établissement. Deux de ces onze élèves n'aiment lire nulle part, deux seulement en classe et les sept autres chez eux, pour des raisons de rythme et de concentration. Sept expriment leur raison de lire uniquement liée au contexte scolaire, ou alors ils lisent pour se cultiver ou approfondir un sujet qui leur est cher. Un élève sur les onze du groupe des lecteurs scolaires ne lit pas autre chose que les livres prescrits par l'école, tandis que les dix jeunes restants lisent des magazines, principalement télévisuels, le journal local «La Montagne».

- **Les lecteurs utilitaristes.**

Ils représentent seize élèves sur soixante-trois soit 28,5 % de l'ensemble de la population sondée. Ils ont lu de deux à neuf livres depuis leur scolarisation au lycée professionnel, ce qui correspond à une moyenne d'environ trois livres annuels. Pour eux, l'activité de lecture s'assimile à une activité scolaire mais aussi à la détente. Ils recherchent donc dans la lecture à accroître leur culture tout en se distrayant.

Sur ces seize élèves répertoriés, on dénombre cinq garçons, dont 3 de la filière industrielle et onze filles toutes scolarisées dans la filière tertiaire. Seuls deux d'entre eux, un garçon «industriel» et une fille «tertiaire», sont inscrits à la médiathèque, mais sept de la totalité empruntent à des rythmes mensuels et semestriels au centre de documentation et d'information de leur établissement. Ils préfèrent majoritairement lire chez eux plutôt qu'en classe, même si l'un d'eux avoue n'aimer lire nulle part. Ils évoquent les ambiances de détente, de calme et de tranquillité qui favorisent la lecture «à la maison». Deux d'entre eux ne lisent rien d'autre que des livres,... en petit nombre cependant. Quand il s'adonne à la lecture de supports écrits différents du livre, ils lisent des bandes dessinées, des magazines féminins, sportifs, agricoles, vidéo de même que le journal local «La Montagne».

- **Les lecteurs « supra-ordinaires ».**

Ce sont des lycéens qui lisent de cinq à dix-sept livres sur une moyenne de trois années. Parmi eux, tous scolarisés dans la filière tertiaire, on dénombre six garçons et dix-huit filles. Tous considèrent l'activité de lecture comme une distraction personnelle ou alors un travail scolaire et une distraction personnelle. Lorsqu'ils préfèrent la lecture d'un livre, c'est parce qu'elle développe « des valeurs chères à leurs yeux, les passionne, les captive, les pousse à la réflexion, les nourrit, rejoint leur idéal d'existence ».

Tous évoquent le plaisir de la lecture qu'ils associent aux notions de détente et distraction. Ils sont quinze sur vingt-quatre à procéder à des emprunts réguliers dans une médiathèque ou au centre de documentation et d'information de leur lycée. Unanimement, ils préfèrent lire à la maison pour des raisons liées au calme, à la concentration et à la liberté du choix de lecture. Hormis deux filles, tous lisent des magazines et bandes dessinées. Les représentations qui dominent concernent le rêve, le souhait d'approfondir un sujet cher, la satisfaction d'être confronté à une écriture plaisante, le plaisir d'être transportés de rebondissement en rebondissements. Ils représentent 38 % de l'ensemble des lecteurs enquêtés.

Se débarrasser du Minotaure, la lecture apprivoisée.

Durant tout le temps consacré à l'enquête menée sur la lecture des adolescents du lycée professionnel, mes représentations personnelles du lycéen de la voie professionnelle à l'égard de la lecture, n'ont cessé d'évoluer. J'estimais, comme l'avance Christian Baudelot, que ces jeunes étaient des lecteurs entretenant un rapport exclusivement ordinaire à la lecture, comme c'est le cas des collégiens en partance pour la classe de seconde générale. En fait s'en tenir à une conclusion aussi partielle serait porter atteinte à la considération à accorder aux caractéristiques propres à la population scolaire des lycées professionnels. Effectivement, les jeunes qui ont accepté de participer à la présente enquête, affichent un âge moyen d'environ dix-neuf ans, ce qui indique une maturité d'ordre chronologique affirmée, doublée d'une maturité d'ordre actif acquise par une expérience réaliste du monde du travail, obtenue par seize semaines de stages professionnels obligatoires. Ces deux grands critères de la population sondée, la placent dans une catégorie spécifique pour laquelle la lecture réussit à jouer un rôle multiple, culturel, d'identification, d'approfondissement d'un sujet cher et de résonance scripturale. Certes, au sein des soixante-trois jeunes concernés par l'enquête, une minorité d'élèves scolarisés dans la filière industrielle demeure en retrait de la lecture livresque, mais une grande majorité pratique et parvient à considérer la lecture telle une activité distrayante. Cela signifie, outre les rumeurs alarmistes sur l'état de la lecture des jeunes, que ceux qui intègrent la voie professionnelle se réconcilient progressivement avec la lecture.

Cette évolution correspond à une prise de conscience du statut important de l'écrit, acquise par le biais d'une reconsidération plus positive de la scolarité. En effet, les élèves du lycée professionnel retrouvent souvent confiance en eux et parviennent

à mieux s'adapter au nouvel espace scolaire qu'est le lycée professionnel, parce que les rythmes de travail qui y sont appliqués correspondent davantage à ceux de leur horloge interne. Ainsi apprivoisent-ils ou ré-apprivoisent-ils petit à petit la lecture qu'ils pratiquent à des fins scolaires, mais essentiellement à des fins personnelles. Ce retour massif vers la pratique lecturale s'effectue parallèlement à l'entrée dans le monde adulte et l'univers professionnel. Les lycéens de la voie professionnelle lisent, ils atteignent même parfois un rapport savant à la lecture qui a su arrêter leur intérêt pour un motif esthétique lié à l'écriture. Je pense que les jeunes du lycée professionnel nécessitent plus de temps, d'attention et d'écoute que les lycéens classiques et qu'à partir du moment où ils sont parvenus à évacuer ou résoudre partiellement leurs problèmes personnels nombreux, ils savent se rendre très disponibles aux enseignements qui leur sont dispensés et même aux disciplines comme le français, grâce auxquelles ils parviennent à se frayer un chemin personnel qui les conduit à lire. Ainsi lorsque l'existence les fait parfois «manquer du manque jusqu'à l'étouffement, l'institution scolaire leur apprend comment apprivoiser la lecture pour quitter sa vie et l'échanger contre l'esprit du songe...»

Une action « Mots et mômes »

Le Centre de ressources illettrisme Auvergne

Des objectifs …
- Agir avec les différents partenaires travaillant auprès de la famille, l'école et l'enfant, afin de préparer l'entrée dans les premiers apprentissages,
- Conforter et consolider les compétences de base tout au long de la scolarité obligatoire, pour prévenir les situations d'illettrisme.

Des missions :
- informer / conseiller / orienter ;
- communiquer / faire connaître ;
- susciter / accompagner / évaluer ;
- former ;
- innover / imaginer / concevoir ;
- créer du partenariat / coordonner / participer.

Cinq domaines d'action
- L'action de l'école.
  L'anticipation éducative tournée vers la réussite des apprentissages, la maîtrise de l'écrit et, plus globalement, de la langue française.
  La vigilance et la réactivité aux difficultés individuelles.
  Les stratégies adaptées aux contextes spécifiques.

- L'action des professionnels de santé
  Auprès des enfants ayant des troubles sensoriels et des troubles du langage.

- L'action culturelle et éducative des associations et des services publics de proximité
  - Les démarches auprès des tout-petits
  - L'accompagnement à la scolarité
  - Les loisirs éducatifs : rencontres non-formelles avec la lecture, l'écriture et toutes les autres formes d'expression et de communication

- L'implication des parents éloignés de l'écrit

- La territorialisation des projets éducatifs et la formation des partenaires locaux, d'après le Cadre National de référence de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

Des ressources
Elles sont disponibles à l'emprunt pour les adhérents, référencées dans une base de données et classées par domaines (ouvrages théoriques, outils, vidéos, abonnements thématiques, sitographies, bibliographies, dossiers thématiques…)

Des rencontres – formations :
- Programme de sensibilisation, de formations et de professionnalisation des acteurs de la cohésion sociale, élaboré par le Centre Ressources Illettrisme.
- Rencontres, formations, conférences…, organisées en partenariat avec le Centre Ressources Illettrisme.

Des appuis techniques et pédagogiques :
Possibilité d'accompagner sur site des structures, organismes et/ou collectivités.

L'action « Mots et mômes » Appel à projet Fondation SNCF 2009

Origine du projet
Les lieux d'accueil de la petite enfance dans les circonscriptions d'action médico-sociale, comme les consultations nourrissons de la Protection Maternelle Infantile, reçoivent de nombreuses familles, souvent en difficulté, avec leurs enfants de moins de 6 ans.

Ces sont de fait des endroits privilégiés où le temps d'attente des familles est propice aux échanges avec leurs enfants. Nous avons proposé d'investir ces lieux d'accueil avec une professionnelle de la petite enfance formée à la lecture à haute voix

Objectifs

- Favoriser la rencontre des enfants avec le livre, accompagner la médiation parentale dans la familiarisation précoce de l'enfant avec l'objet culturel.
- Par des moments de lecture à voix haute aux tout-petits, initiés par le professionnel, rendre les parents témoins de l'échange qui se produit, leur permettre de partager ce moment clé avec leur enfant, ce qui se vit dans cette rencontre entre un tout petit et un moment de récit.
- Leur proposer, s'ils le désirent de s'emparer eux-mêmes des livres et de lire à leurs enfants, afin de découvrir le plaisir des récits, des mots, et ainsi favoriser leur « appétit » et leur curiosité.

Lire des livres à des tout-petits participe d'un éveil aux mots, aux images et à l'imaginaire, dans une langue construite, celle du récit, avec une structure – introduction, récit et conclusion – une construction grammaticale et un vocabulaire qui la distinguent de celle qui accompagne les faits journaliers, particulièrement dans les milieux culturellement défavorisés.

Ces objectifs se déclinent à diverses échelles

- A l'échelle des familles :
  - Faire entrer le livre et au-delà tout objet culturel dans des milieux ou des familles parfois très éloignées du monde de l'écrit.
  - Favoriser l'éveil du jeune enfant dans les domaines : langage - sensori-moteur – imaginaire.
  - Favoriser l'accès à l'écrit et aux récits, notamment par l'écoute ludique d'histoires et la manipulation des livres. Aider les parents à s'emparer eux-mêmes des livres et à lire à leurs enfants, tout en les respectant dans leur cheminement propre.
  - Fidéliser les parents en créant ainsi des rendez-vous réguliers, des repères sécurisants.
  - Orienter et ainsi permettre aux familles de « re-découvrir » les lieux de lecture publique existants

- A l'échelle des professionnels :
  - Permettre de sensibiliser les professionnels concernés à la lecture aux tout-petits, à ses enjeux.

- A l'échelle des territoires :
  - Créer des passerelles entre les familles, le livre et les lieux de lecture publique ; impulser une politique durable autour du livre et du tout petit, de cet éveil au langage et à l'imaginaire, à différentes échelles du territoire.

Lieu

Les Ancizes et Saint-Eloy-les-Mines

Comité de pilotage

Centre de ressources illettrisme Auvergne / Conseil Général 63 (Bibliothèque département de prêt du Puy-de-Dôme et Protection maternelle infantile) / Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents/ Fondation solidarité SNCF

Démarche

Il s'agit pour la lectrice de proposer aux enfants une diversité d'albums de littérature jeunesse préalablement sélectionnés, afin de leur permettre de choisir eux-mêmes lorsqu'ils sont en âge de le faire, le livre qui leur sera lu individuellement au sein du groupe. Pour les très jeunes enfants, la lectrice choisit elle-même l'ouvrage et en offre la lecture à l'enfant, sous le regard du parent.

Témoignage du médecin de la consultation

« Pour diverses raisons, j'ai trouvé la maman plus détendue et très enthousiaste pour la lecture puisqu'elle le fait tous les jours à la maison. Ce qu'elle n'a pas fait pour ses 2 aînés semble-t-il, en tout cas pas si précocement. Elle a pris de l'assurance et les interactions avec son bébé sont de bonne qualité. Je pense que le support livre y a participé. »

Contact



Directrice : Danielle ASPERT - direction@cri-auvergne.org
Siège administratif : 6 rue du Clos Notre Dame - 63000 Clermont-Ferrand

Tel. 04.73.90.48.16
Fax : 04.73.90.48.17 - www.cri-auvergne.org

Antenne Conseil : Public Info - La Gauthière -04.73.24.83.77
Antenne Prévention : siège administratif CRI

Intervention de Pascale Gilles, Association « Lire et faire Lire », département de l'Allier

« Lire et faire Lire », une présence sur les territoires
A l'échelle nationale …
Plus de 5530 structures permettent à plus de 250 000 enfants de bénéficier de lectures faites par plus de 12 000 bénévoles.

A l'échelle régionale …
Plus de 95 structures permettent à plus de 2 500 enfants de bénéficier de lectures faites par plus de 220 bénévoles.

A l'échelle départementale …
Sur le département de l'Allier on compte 59 structures, à savoir 36 écoles maternelles et élémentaires et 23 autres structures (centres sociaux, accueils de loisirs, IME, crèches …). Plus de 500 enfants profitent des interventions des 137 bénévoles de Lire et Faire Lire.

« Lire et faire Lire », des actions

- Des formations

La Ligue de l'Enseignement met en place des formations associatives ; elles sont gratuites pour les bénévoles et les responsables qui font parti de Lire et Faire Lire. Cela permet à chacun de rencontrer d'autres lecteurs bénévoles et de pouvoir échanger sur les différentes expériences. C'est un temps d'apprentissage ludique et convivial.

Plusieurs thèmes ont pu être abordés : lire en quartier prioritaire , gestion de groupe / psychologie de l'enfant , le conte - initiation au techniques de lecture, de respiration ...

- Des grands événements

– Les 10 ans de Lire et faire lire : nous avons fêté la 10éme rentrée scolaire de « lire et faire lire ». tout au long de l'année, des ateliers pédagogiques ont été proposés et ainsi que des animations.

– Le prix chronos : Les liens de la Fondation Nationale de Gérontologie (FNG) avec Lire et faire lire sont anciens, la FNG ayant contribué à la réflexion qui avait conduit à la création de notre association. Depuis plusieurs années, dans certains départements, des bénévoles Lire et Faire ont mis en place le Prix Chronos de littérature créé en 1996 par la FNG. L'objectif est de sensibiliser, grâce au livre, les jeunes au parcours de vie, aux relations entre les générations, aux solidarités entre les âges et faire découvrir que «Grandir, c'est vieillir et vieillir, c'est grandir». 40 000 jeunes de la maternelle au lycée, et adultes, font aujourd'hui partie du jury Chronos, et votent à bulletin secret.

– Le prix Poésie : Grâce à un partenariat avec Le Printemps des poètes, des lecteurs volontaires lisent, de septembre à mi-février, les textes de 5 recueils au cours des séances de lecture Lire et faire lire. Parmi ces 5 recueils, les lecteurs doivent choisir un lauréat en répondant à la question suivante : Quel livre souhaiteriez-vous voir entre les mains des enfants ?
  Pour faire un choix, les lecteurs doivent se souvenir du ressenti et des réactions des enfants en tenant compte de leurs expériences dans la classe.

- Des partenariats

- Le Centre de l'Illustration : durant les vacances scolaires des animations pour les enfants et adolescents sont proposées et durant le temps scolaire les écoles intéressées réserve des visites au Centre de l'Illustration et choisissent des ateliers entre autre celui de LFL.
- Le CNCS : durant les vacances scolaires des ateliers LFL sont proposés et les enfants viennent sur inscription. Les écoles peuvent s'inscrire durant le temps scolaire et font 30 min de visite de l'expo, 30 min atelier LFL et 30 min atelier création.
- La maison Mantin : durant les vacances scolaires des animations pour les enfants et adolescents sont proposées et durant le temps scolaire

- « Lire et faire lire » et les prêts

La Ligue de l'Enseignement met à disposition des bénévoles et des structures, suivant les départements, des livres, des théâtres d'image, un tapis à histoire, des expositions.

- Les livres: nous proposons aux bénévoles les ouvrages de divers événements comme lire en fête, sac de pages, le prix chronos, les livres choisi pour les interventions au CNCS, les livres de Lire c'est partir. Une sélection sur les 20 ans des droits de l'enfant est mise à disposition.

- Tous ces ouvrages sont mis à disposition gratuitement aux bénévoles et aux structures.

- Le théâtre d'image: mis à disposition gratuitement des structures l'histoire est intitulée « le turban du sultan ».

- Le tapis à histoire : mis à disposition gratuitement aux structures, le tapis est basé sur l'histoire « les babouches d'Abou Kassem »

- Les expositions: mises à disposition gratuitement aux structures : « Comment un livre vient au monde », « Tous mes droits d'enfant », édités par rue du monde…

Contacts



Allier
04 70 46 45 21 - Pascale Gilles - pgilles.daf@laligue03.org

Cantal
04 71 48 42 58 - Patricia Rumin - accueil@fal15.org

Haute-Loire
04 71 02 02 42 - Marie Pillon - lireetfairelire43@free.fr

Puy-de-Dôme
04 73 91 00 42 - Philippe Beraud - usep63@fal63.org

Intervention de Boutheïn Yahia et Jocelyne Revollet, représentantes de l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école

En une dizaine de minutes, je vais tenter de vous présenter brièvement l'Apfée, (Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école) et le dispositif Coup de Pouce Clé.

Une association …

L'Apfée est reconnue comme une association complémentaire de l'enseignement public.
Créée par des enseignants militants, l'Apfée a son siège à Lyon mais il s'agit d'une association nationale puisqu'il existe des clubs Coup de Pouce Clé dans 65 départements. Ses objectifs sont de contribuer à la prévention de l'illettrisme et d'agir pour que chaque enfant ait droit à un parcours scolaire réussi.
Pour cela, elle développe le Coup de pouce Clé (club de lecture et d'écriture), action d'accompagnement à l'apprentissage de la lecture pour les enfants de cours préparatoire que leurs enseignants jugent fragiles dans cet apprentissage.
Cet outil, l'Apféé le diffuse et le soutient gratuitement dans toutes les villes et les écoles qui en font la demande (formation des animateurs, aide au suivi, évaluation annuelle). Elle agit en partenariat avec les municipalités et l'Education nationale.
Cet outil est issu de la recherche et particulièrement des travaux de Gérard Chauveau, qui participe à notre conseil scientifique dans lequel nous cherchons à améliorer encore l'efficacité des clubs avec Dominique GLASMAN, Anne-Marie CHARTIER, Choukri BEN AYED, Françoise LORCERIE, etc.

En 2009-2010 le Coup de Pouce Clé Clé existait dans 243 villes avec 1851 clubs bénéficiant à 9436 enfants et à leurs parents très concernés par l'action.

Comment est né le Coup de Pouce …

Le club Coup de Pouce Clé est le fruit des recherches menées par Gérard Chauveau.
Selon lui l'enfant apprend à lire en 3 temps :

- Le premier est celui qui précède l'enseignement systématique et officiel de la lecture à l'école « obligatoire ». C'est ce qu'un enfant fait, découvre, acquiert avant même l'âge de 6 ans dans le domaine de l'écrit.
- Le deuxième inclut les activités et les acquis de l'enfant à l'école. C'est le temps scolaire proprement dit.
- Le troisième temps d'apprentissage comporte tout ce qu'un enfant de 6-7ans fait le soir, le week-end avec des écrits et avec des personnes qui lisent et écrivent. C'est le moment où il revoit, complète, conforte, ce qu'il a étudié pendant sa journée d'écolier avec son enseignant. C'est le temps péri scolaire.

Pour Gérard Chauveau, il faut intervenir fortement sur ce troisième temps, car c'est là que les inégalités (sociales et culturelles) sont les plus fortes.

L'enfant apprend à lire dans un réseau d'apprentissage et, pour réellement apprendre à lire, il a des besoins :

- comprendre à quoi lui sert cet apprentissage
- vivre en dehors du temps scolaire, dans sa vie familiale et sociale, des moments et des actes de lecture importants, motivants, valorisants.

Après la mise en place de clubs à Colombes dans les années 1990, l'Apféé a développé une ingénierie qui permet de garantir la reproductibilité des clubs Coup Pouce Clé sur l'ensemble du territoire.

Depuis longtemps déjà, nous savons tous combien la réussite scolaire de chaque enfant est tributaire de son environnement familial, culturel et social.

Certains enfants baignent dès leur plus jeune âge dans un environnement quotidien très porteur pour leurs apprentissages et leur réussite scolaire. Quand ils arrivent au CP, le plus souvent, s'ils ne savent pas déjà lire, ils sont en situation d'apprendre à lire et à écrire quasi « naturellement ». De leurs parents, de leur milieu ils ont hérité les codes qui leur facilitent le passage à la culture de l'écrit.

En revanche, de nombreux autres enfants n'ont pas cette chance. Je n'évoque pas ici les enfants ayant des troubles, des déficiences ou des perturbations (que ce soit de l'attention, de la mémoire ou du raisonnement). Je parle d'enfants tout à fait « ordinaires » (excusez le mot) mais dont les situations de vie en dehors de l'école ne sont pas favorables aux apprentissages du dire-lire-écrire, et ce pour de multiples raisons (problèmes d'expression orale, de culture, de rapport à la langue écrite et orale, familles en détresse, problèmes économiques, parents qui manquent de confiance en leurs compétences, qui sont démunis face à l'entrée dans la lecture, qui ont des difficultés pour investir la scolarité de leur enfant..).

Ce sont des enfants qui en dehors de l'école n'ont pas de contact avec l'écrit et évoluent « dans un désert culturel ». Ce sont ces élèves de CP que Gérard CHAUVEAU a nommé, il y a plus de 20 ans, «enfants fragiles en lecture-écriture». C'est à eux et à leurs parents que s'adresse le Coup de Pouce Clé.

Pour contribuer à la lutte contre cette inégalité sociale majeure, l'Apféé a choisi de développer les clubs Coup de Pouce Clé. Ces clubs offrent aux enfants fragiles de disposer des mêmes atouts, des mêmes droits : du temps avec une personne bienveillante qui aide cinq enfants à réussir chaque jour de nombreuses activités de lecture et d'écriture, et cela en y prenant plaisir.

Que se passe t-il dans un club ?

Un club c'est un moment quotidien qui se situe dans le temps périscolaire : dans la classe de CP, cinq enfants sont choisis par leur enseignant, à partir d'un profil fourni par l'Apféé. De novembre à juin, le soir après la classe, de 16h30 à 18h00, cinq enfants de CP se retrouvent avec un animateur et pratiquent des activités culturelles autour de la lecture toutes fondées sur une approche ludique.

La séance se déroule toujours de la même manière : elle est ritualisée, codifiée et construite autour de plusieurs séquences que les enfants aiment à retrouver chaque soir.

- Les enfants et l'animateur commencent par goûter ensemble, et l'animateur aide chacun des enfants à s'exprimer sur sa journée de classe (ce qu'il a fait, a aimé, a appris,…).Les 4 autres enfants apprennent à tour de rôle à écouter.

- Ensuite, ils consacrent 10 à 15 minutes à faire le travail donné par le maître : en sortant du club, ils seront en règle avec l'Ecole. L'animateur les aide et les soutient. Les enfants peuvent s'entraider. La plupart des enfants du Coup de Pouce Clé n'auraient probablement personne chez eux à 17h00 pour les étayer dans ce travail essentiel.

- Puis, durant 30 minutes ils apprennent en s'amusant. Ce temps est consacré à des jeux et activités autour de la lecture / écriture :
  - un rituel d'ouverture, la phrase surprise,
  - 4 ou 5 activités courtes de lecture /écriture (type mémory /Loto/ production collective d'écrit/ Jeu de sons),
  - et chaque soir un petit temps individualisé que l'on appelle le travail à deux.

Le but est que chaque enfant réussisse chaque soir plusieurs activités de lecture ou d'écriture, qu'il en soit heureux et félicité. Je n'insiste pas : tous les enseignants connaissent bien ces activités, ces jeux. L'atout majeur du club c'est que durant ce temps, les enfants ne sont que cinq et que l'animateur a du temps pour eux. Il anime, relance encourage, félicite chacun.

Dans le protocole, la séance se termine toujours par la lecture d'une histoire lue par l'animateur. C'est l'équivalent de ce que les parents de milieu socioculturel favorisé font en lisant à leur enfant une histoire avant le sommeil ou à un autre moment de la journée.

Dans le cadre des clubs Coup de Pouce Clé, les enfants bénéficient d'un abonnement à une revue et ils reçoivent en fin d'année un cahier de vacances.

En résumé, chaque soir, 1h30 pour apporter à des enfants (qui ne les auraient pas du tout ou pas complètement), les ingrédients de réussite que reçoivent chez eux, « naturellement », les enfants de milieux plus favorisés. C'est-à-dire, donner plus à ceux qui ont le moins.
Il s'agit donc de soutenir le travail de l'Ecole, de mettre de l'engrais pour permettre aux graines semées pendant la classe de pousser.
Dans les clubs Coup de Pouce Clé, on joue avec les mots, on enrichit son vocabulaire, on consolide les apprentissages effectués en classe et on développe le goût et el plaisir de lire. On ne fait pas l'école après l'école, mais on contribue aux côtés de l'école à la réussite de l'enfant.

Mais nous savons tous que, sans ce soutien, chaque année, des dizaines de milliers d'enfants perdent pied, et surtout, beaucoup plus grave, perdent confiance en eux dès l'âge de 7 ans. La plupart n'arrive pas à s'en relever, alors que le Coup de Pouce Clé, utile dans les premiers mois, est finalement assez facile à donner.

Depuis 1994, chaque année une évaluation est assurée. Si les pouvoirs publics, notamment l'Education nationale et Acsé, mais aussi des mécènes privés soutiennent ces initiatives, c'est en raison de cette mesure des effets :
- 92 % des enfants échappent à l'échec en lecture (ils sont donc bons, moyens ou faibles lecteurs)
- 80 % des enfants une confiance en soi améliorée.

C'est l'effet de rituels et de procédures éprouvées, sérieuses, et faciles à mettre en œuvre par les animateurs qui bénéficient de formations de l'Apféé et d'un accompagnement.

La réussite de cette action repose également sur l'implication des parents. Notre objectif est de leur demander d'être des supporters de leurs enfants et de soutenir leurs efforts.

Quelques mots encore : les parents signent un contrat en mairie de manière solennelle, en présence et avec un mot du maire et de l'Inspecteur de l'Education nationale. Des engagements précis, mais tenables avec l'aide des enseignants et des animateurs : par manque de temps je n'en développerai qu'un. Chaque soir, chaque parent s'engage à consacrer au moins quelques minutes à son enfant pour s'intéresser à son travail scolaire : qu'as-tu fait aujourd'hui ?qu'as-tu appris ? Ils s'engagent à le féliciter pour chaque apprentissage nouveau ! Ils lui donnent un petit goûter pour le club Coup de Pouce Clé. Ils regardent même s'ils ne peuvent pas bien les lire les traces écrites des activités du club sur le cahier. Ils viennent assister à des séances de club, pour écouter, regarder, observer, imiter, copier des activités du club et ainsi soutenir avec les animateurs et les enseignants les efforts de leur enfant.

Enfin, le Coup de pouce Clé s'inscrit en synergie et en complémentarité d'autres actions sur un territoire à l'échelle locale.

L'Apfée est à la disposition de toutes les circonscriptions et écoles de l'académie.

L'Apféé est une association complémentaire de l'enseignement public et a signé une convention le 29/03/2011 avec le ministère de l'Education nationale.

Je vous remercie de votre attention.

Contacts



Site : apfee.asso.fr - Association agréée par l'Éducation Nationale en tant qu'association éducative complémentaire de l'enseignement public

Coordonnées : Siège social : 18, rue Joseph Serlin - 69001 Lyon
Tél. : 04 72 00 31 60 Tlc. : 04 72 07 70 81



ATELIERS

Atelier 1 - Prévention de l'illettrisme à l'école maternelle : sur quoi agir ?

Animateur : Laurent DUBIEN, IEN chargé de mission académique « maternelle »

Secrétaires : Pierre MARTINET, IEN circonscription de Clermont Gergovie
Christine FOURNET-FAYAS, conseillère pédagogique Clermont Ville

Participants : 20 personnes
7 professeurs des écoles qui exercent dans une classe ou une école maternelle,
3 professeurs de collège,
2 professeurs de lycée professionnel,
1 professeur documentaliste qui exerce en collège,
3 inspecteurs de l'Education nationale chargés de circonscription du premier degré,
3 conseillers pédagogiques du premier degré.

Déroulement de l'atelier

En préambule, Monsieur Dubien rappelle les points de vigilance qu'il a présentés dans son intervention du matin et sur lesquels il lui semble possible d'agir dès l'école maternelle :

1. Utiliser un « parler professionnel » de qualité
2. Réguler certaines dérives dans les pratiques professionnelles
3. Proposer un travail de fond et de longue durée sur l'oral
4. Proposer un enseignement organisé du lexique
5. Proposer un enseignement organisé de la syntaxe
6. Entrer progressivement et avec mesure dans l'écrit
7. Viser des objectifs langagiers dans toutes les activités
8. Développer les aspects méthodologiques
9. Assurer la cohérence et la continuité des apprentissages
10. Varier les modes de regroupement des élèves
11. Informer et impliquer les parents d'élèves
12. Informer et impliquer les partenaires de l'école

Monsieur DUBIEN présente alors l'objectif de cet atelier : trouver des pistes d'actions qu'il serait possible de mettre en œuvre.
Tous les points ci-dessus évoqués ne seront pas traités, faute de temps. Les participants décident de centrer leur réflexion sur les points qu'ils jugent les plus importants.

Relevé de conclusions

- **Point n° 1 : Le parler professionnel des maîtres**

  - Le discours du maître doit en permanence être modélisant.
  - En maternelle, il est très important de travailler sur le phrasé qui doit être ralenti et sur la théâtralisation.
  - Le maître doit aussi faire preuve d'une réelle qualité lexicale pour la reformulation des propos de l'élève.
  - Le maître doit veiller à ne pas employer que des questions fermées pour susciter un véritable espace d'échanges.
  - Ce parler professionnel n'est pas inné : il s'acquiert progressivement et doit être travaillé comme une véritable compétence professionnelle. Pour les jeunes enseignants il serait important d'observer et d'analyser les pratiques des enseignants plus chevronnés.

- **Proposition :** en formation initiale tout comme en formation continue, il serait nécessaire de proposer des modules de formation sur ce sujet.

- **Point n° 3 : Proposer un travail de fond et de longue durée sur l'oral**

  - Les participants s'accordent à dire que l'apprentissage de la langue orale constitue certes la priorité des priorités à l'école maternelle mais que son enseignement doit perdurer à l'école élémentaire, au collège et au lycée.
    - Les programmes de 2002 invitaient les enseignants du cycle 3 de l'école primaire à initier des débats organisés dans leurs classes. Cette pratique conserve un intérêt aux yeux des participants et peut continuer à trouver sa place dans les activités proposées aux élèves (en histoire, géographie, instruction civique, en littérature, etc.) Les programmes du cycle 2 et du cycle 3 comportent par ailleurs une partie dédiée spécifiquement à l'enseignement du langage oral qui devrait donc continuer à pouvoir être initié

dans toutes les classes.
    - Au lycée, les débats sont explicitement encouragés en classe de seconde dans le domaine de l'instruction civique.

- **Proposition :** prendre en compte la transversalité du langage oral dans toutes les formations disciplinaires proposées aux enseignants.

- **Point n° 4 : L'enseignement raisonné et organisé du lexique**

- Les participants s'accordent à dire que le manque de lexique peut générer des difficultés importantes pour les élèves, et ce, à tous les niveaux de la scolarité (maternelle, élémentaire, collège, lycée).
- Il paraît nécessaire de travailler le lexique en anticipation de toute séance de lecture pour éviter que les élèves ne buttent sur des mots inconnus ou incompris (surtout dans les zones d'éducation prioritaire et dans les lycées professionnels).
- Il faut toutefois éviter les blocages et dédramatiser la situation : dans un premier temps, certains enseignants s'attachent à faire comprendre l'idée générale du texte étudié à partir et en fonction du contexte, puis reviennent ensuite sur le lexique particulier qui peut poser problème.
- Il semble important de travailler très tôt sur la catégorisation des mots (cf. les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe). Il faut en effet nourrir la mémoire verbale qui retient des listes de mots (capacité limitée) mais surtout la mémoire sémantique qui dispose d'une plus grande capacité de stockage par l'organisation et la hiérarchisation des mots entre eux (ex : le caniche fait partie de la famille des chiens, ceux-ci font partie de la famille des animaux à 4 pattes, etc.).
- Sur la mémoire, se référer à l'ouvrage d'Alain Lieury « La mémoire de l'élève en 50 questions » chez Dunod, 1998.
- Il faut certes, enseigner ce que veulent dire les mots (étiqueter le monde) mais il est également important d'enseigner comment on se sert des mots :
    - comment sont-ils construits ? (travail sur les radicaux et les suffixes)
    - comment peut-on les mettre en relation les uns avec les autres ? (travail sur les synonymes et les antonymes).
- Il semble important que chaque école se dote d'une programmation sur le lexique : quels sont les éléments lexicaux que l'on doit aborder sur un point donné ?
- Les enseignants sont demandeurs d'outils utilisables facilement pour traiter ce sujet. Concernant le lexique, des outils existent :
    - Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle sur le site Eduscol (voir notamment les 10 principes opérationnels qui y sont décrits)
    - Ressources pour faire la classe : DVD « apprendre à parler » (Sceren)
    - Documents d'accompagnement des programmes : le langage à l'école maternelle qui va être réédité prochainement pour être mis en conformité avec les programmes 2008 de l'école maternelle. (Sceren)
- Sur le territoire éducatif, il existe des zones plus fragiles que d'autres : il semble nécessaire à tous d'avoir des indicateurs fiables : les évaluations nationales CE1 et CM2 peuvent fournir des éléments intéressants puisque la dimension lexicale est évaluée. L'évaluation académique Grande Section proposera cette année plusieurs exercices d'évaluation relatifs au lexique (les noms, les verbes d'action, les adjectifs).
- Il semblerait que beaucoup d'élèves (à tous les niveaux de scolarité) manquent de vocabulaire pour exprimer leurs émotions et leurs ressentis. En maternelle, ces sujets s'abordent peut être plus facilement : la littérature de jeunesse offre de nombreuses possibilités pour engager les élèves dans cette voie. Pour les plus grands, l'histoire des arts semble être une piste d'exploitation intéressante.
- Dans l'académie, la recherche menée par Didier Jourdan, professeur des universités par l'intermédiaire du programme « Apprendre à mieux vivre ensemble » peut également donner quelques pistes d'actions intéressantes.

- **Proposition 1 :** Création d'un groupe de travail départemental ou académique pour développer des outils de formation sur la question du lexique.
- **Proposition 2 :** Dans les circonscriptions du premier degré, systématiser les formations relatives à la question du langage oral en général et du lexique en particulier.

- **Point n° 10 : Varier les modes de regroupement des élèves**

- Les participants s'accordent sur le fait qu'il convient de ne pas décrier systématiquement l'organisation en grand groupe classe : celle-ci présente des avantages (pour observer, pour socialiser, pour partager des moments culturels (écouter une histoire par exemple).
- Ils s'accordent également à dire qu'une différenciation pédagogique s'impose dans le domaine de l'oral : tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins et les écarts entre eux sont considérables, et ce dès l'arrivée à l'école maternelle.
- Il faut donc continuer à développer des modes de regroupement par petits groupes (ateliers de langage) voire plus individuels (pendant l'aide personnalisée qui constitue un excellent moyen de prévention et de remédiation par

rapport à la problématique du langage).

- Sur les autres niveaux de la scolarité, il existe également des possibilités pour aider les élèves (PPRE en collège, accompagnement personnalisé en lycée).

- **Proposition :** utiliser le DVD « Apprendre à parler » en formation initiale et continue pour montrer (cf. nombreuses séances filmées dans des classes) les modalités de mises en œuvre par les enseignants de séances spécifiquement consacrées à l'apprentissage du langage oral.

- **Point n° 11: Informer et impliquer les parents d'élèves**

  - Les participants s'accordent à dire qu'une liaison forte avec les parents d'élèves est nécessaire. Dans les faits, ils rencontrent toutefois des difficultés à rencontrer les parents des élèves les plus fragilisés.
    - En maternelle, ceux-ci sont souvent mal à l'aise lors de leur venue à l'école lorsqu'il s'agit d'inscrire leur enfant. Ils participent assez peu aux réunions d'information collectives qui sont organisées en début et en milieu d'année.
    - Les parents des élèves en lycée professionnel sont le plus souvent démobilisés, la rupture entre l'école et la famille est souvent bien réelle.
  - Des actions particulières sont signalées :
    - en ZEP (Clermont Plaine) une information sur le métier d'élève et celui de parent d'élève a été initiée.
    - En Haute Loire, la création d'un livret d'accueil de l'élève à l'école maternelle est en cours.
    - Les cahiers de vie de classe (avec des textes et des photographies qui expliquent aux familles les activités de la classe) constituent un outil intéressant et peuvent favoriser un dialogue entre l'enfant et ses parents.

- **Proposition :** aider les équipes d'école à créer des outils de communication avec les familles (livret d'accueil, modalités de correspondance, par exemple).

Bilan de l'atelier

Les participants soulignent la richesse des échanges qui ont pu avoir lieu entre les personnels du premier et du second degrés présents à cet atelier ainsi que l'intérêt de partager des pratiques à priori très éloignées.

Au final, ils constatent que les problématiques de prévention de l'illettrisme sont assez similaires à tous les stades de la scolarité. Si certaines pistes de prévention sont spécifiques à chaque niveau, certaines peuvent par contre être développées de manière commune.



Regard sur l'atelier

Atelier 2 - Implication des familles dans les apprentissages langagiers : témoignages à partir d'exemples.

Animateur : Philippe Ducloux, IEN Moulins 1

Secrétaire : Philippe Cury, Conseiller pédagogique Moulins 1

Participants : 21 personnes
3 collègues du premier degré (CPAIEN, enseignants de CLIS)
14 collègues du second degré (Lycée Professionnel, Collège)
4 personnes représentant le milieu social et associatif (associations de parents, Ligue de l'enseignement, CAF)

Déroulement de l'atelier

Mr Ducloux commence par une brève introduction, privilégiant l'entrée sociologique, pour situer le cadre général de la problématique : « Quelles relations école – famille dans la perspective d'une prévention de l'illettrisme ? »

Le postulat accepté par tous est le suivant: l'implication des familles visant à renforcer le lien entre les parents et l'école peut avoir un impact positif sur le rendement scolaire des élèves.

Mr Ducloux propose, ensuite, un exemple d'action conduite par l'école Elémentaire Jacques Prévert d'Yzeure[6] (école du premier degré en RRS). Ce dispositif de « partenariat école/famille » est ensuite analysé par le Directeur de l'école : Mr Cognet. Plusieurs questions sont ensuite proposées à la salle afin de nourrir le débat et les échanges de pratiques :

- Quelles pratiques familiales efficaces ?
- Quels savoirs à construire entre l'école et la maison ?
- Comment trouver un langage commun ?
- Quels espaces de parole pour les parents ?
- Quels partenariats possibles ?
- Les parents dans l'école, jusqu'où ?

Deux temps complémentaires se sont alors succédé :

- Un temps de questionnement par rapport, en particulier, à l'exemple vidéo projeté pour comprendre et partager.
- Un temps de formulation des principes à retenir pour agir en direction des familles les plus fragiles.

Relevé de conclusions

Les questions formulées n'ont pas toutes trouvé de réponse. Ceci peut, sans doute, s'expliquer, en partie, par le contexte professionnel d'exercice des participants (pratique 1er degré et recherche de transposition 2nd degré). Cependant les participants se sont entendus pour mettre en avant le mot CONFIANCE.

Les principes à mettre en avant pour favoriser l'implication des familles

Il semble nécessaire de redonner ou donner leur place aux parents dans la scolarité de leur enfant grâce à la médiation de l'enseignant. Développer chez les parents un sentiment de « compétence » est un objectif de premier ordre.

Il semble nécessaire de privilégier des rencontres parents-enseignant où le discours de ces derniers ne soit pas « jugeant ». Une communication tripartite (parents-enfant-enseignant) normale et naturelle est à favoriser avec l'objectif de développer un langage commun en direction de l'élève. Les rencontres « informelles » ont toute leur place à côté des réunions plus formelles.

Penser « estime de soi » de l'élève est un préalable incontournable.

Une analyse systémique : le triangle famille/enfant ou élève/enseignant est à considérer comme un tout. Intervenir sur un de ces éléments peut être bénéfique aux deux autres. Les mots clés mis en avant par les participants sont : DIALOGUE et COMPLEMENTARITÉ.

Des freins à la mise en place, en particulier dans la perspective d'une analyse comparative entre 1er et 2nd degré.

- Le nombre d'élèves différent entre école primaire et collège ou lycée.
- L'éloignement des familles pour certains collèges et lycées.

---

6 Le film projeté lors de l'atelier est en ligne à l'adresse suivante http://reaap03.over-blog.com/article-6824582.html. Il s'agit du dernier reportage composant ce film et qui concerne l'école Jacques Prévert d'Yzeure.

- Le manque d'informations concernant les contextes éducatifs des élèves.
- La nécessité de partager une même vision d'équipe.

Des questions qui restent à préciser :
- Quel cadre réglementaire ?
- Quels moyens ? L'accompagnement éducatif est – il une réponse possible ?

Une question qui apparaît comme centrale : « Comment remettre en confiance certaines familles dans l'intérêt des élèves ? »

Bilan de l'atelier

Le consensus de tous les participants s'établit afin d'affirmer que ce travail prend du temps et de l'énergie, qu'il nécessite de pérenniser les actions et de les penser en cohérence les unes avec les autres.

Atelier 3 - Pratiques pour conforter les compétences de base à l'école, au collège et au lycée Professionnel (lecture et compréhension).

Animateur : Dominique Jouannet, IEN Lettres-histoire

Secrétaire : Dominique Jouannet, IEN Lettres-histoire

Participants : 80 personnes
Public PLURIEL : professeurs des écoles, professeurs de collège, de lycée professionnel, formateurs de GRETA et de CFA, intervenants en milieu carcéral, représentants du monde associatif.

La réflexion a été axée sur les compétences de lecture en raison de la durée de l'atelier qui ne permettait pas d'envisager les compétences d'écriture et le lien entre lecture/écriture.

La réflexion a été lancée avec une rapide mise au point *(Voir le Powerpoint : Lire et comprendre, un enjeu essentiel de notre enseignement).*

La discussion s'est ensuite engagée en trois temps :
- Emergence de points de vue très proches entre les différents participants sur les difficultés rencontrées ;
- Présentation par des enseignants de LP de différentes pratiques développées et mises en œuvre en classe (groupe de travail académique) - enseignement stratégique de la lecture, utilisation de la carte heuristique pour « débloquer » la compréhension ;
- Propositions d'actions

1. Des constats partagés

- Difficultés des professeurs enseignant dans le secondaire à identifier les obstacles que rencontrent les faibles lecteurs. La formation des professeurs n'aborde pas les mécanismes de lecture, de compréhension … puisqu'en théorie ils travaillent avec des élèves qui maitrisent la lecture. De ce fait, lorsqu'ils sont face à un élève qui « lit mais ne comprend pas ce qu'il lit » ils se sentent « démunis ».

- Tous les participants dressent un même portrait du « faible lecteur ».
  - Difficultés à dépasser le traitement littéral et local de l'information : ils lisent pour rechercher une information précise, localisée à un endroit précis du texte. Par conséquent, ils sont en situation d'échec lorsqu'il s'agit de :
    - construire le sens global du texte,
    - identifier une information non pas littérale mais synonyme,
    - déduire des informations de celles présentes dans le texte (traitement des inférences).

  Par ailleurs, ils ne retournent pas systématiquement au texte pour vérifier leur compréhension du texte.

  - Le « faible lecteur » ne planifie pas, n'adapte pas sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture.

- A ces constats cognitifs se greffent des constats socio-affectif : problème de la motivation (qui dépasse l'activité de lecture et renvoie à l'école dans sa globalité), du sens de l'activité de lecture, de son intérêt pour le faible lecteur. Les enseignants, face à cela, se sentent démunis. Comment donner sens à la lecture auprès de ces élèves qui, s'ils ne s'investissent pas dans les activités, ne pourront conforter leurs compétences de lecteur?

- Importance de mettre en œuvre d'autres pratiques de lecture que celles qui renvoient le faible lecteur à ses échecs, à ses difficultés : réel enjeu en lycée professionnel mais également mis en avant par les professeurs de collège, notamment de SEGPA.

- Importance de donner un autre statut à la lecture : on ne lit pas pour répondre à des questions, à un questionnaire de lecture ; la lecture n'est pas uniquement une activité scolaire, liée au cours de lettres. La lecture donne accès aux connaissances nécessaires à sa formation professionnelle, à toutes les autres disciplines.

2. Présentation d'expériences

- Un enseignement de la lecture stratégique[7]
- Utilisation de la carte heuristique pour faciliter la lecture et la compréhension.
- Encadrer les activités de lecture et amener l'élève à se questionner tout au long de sa lecture[8]

---

7 Groupe académique de travail et production de ressources, synthèses d'expériences dans un ouvrage - Enseigner la compréhension en LP - en ligne sur le site Lettres-histoire : http://www3.ac-clermont.fr/pedago/lettres-histoire/lectureaulp/docspdfetdoc/enseigner%20la%20comprehension%20au%20lp.doc

8 D'autres exemples de pratiques sont présentés en ligne sur le site lettres-histoire : http://www3.ac-clermont.fr/pedago/lettres-histoire/lectureaulp/lalectureaulp.htm

Exemple présenté : le guide d'anticipation

- Les élèves avant la lecture d'un texte se prononcent sur différentes affirmations relatives au thème du texte (cf. Textes explicatifs, informatifs, argumentatifs) et se préparent à défendre leur opinion donc doivent la justifier avec des arguments.
- Lecture du texte en groupe, confrontation des opinons (personnelle – groupe) à celle défendue par l'auteur. Cela suppose que l'élève reprenne les affirmations sur lesquelles il s'est prononcé, recherche ce qu'en dit l'auteur dans son texte (opinion) et justifie par des éléments précis du texte. Si désaccord avec l'auteur, retour au texte, vérification de leurs opinons et adoption ou non de la position de l'auteur.
- Intérêt : faire émerger leurs représentations, leurs présupposés

Attention à ne pas proposer des affirmations ponctuelles qui conduiraient les élèves à répondre « je sais/je ne sais pas ».

Activité et document élève : donnez votre avis sur les affirmations suivantes et justifiez-les par un argument.

Avant la lecture		
Affirmations (Opinions)	Mon avis	Ma ou mes justifications
1.		
2.		
3.		
...		

Après la lecture		
Affirmations (Opinions)	Avis de l'auteur	Sa ou mes justifications
1.		
2.		
3.		
...		

3. Propositions d'action

- A l'échelle des bassins, identifier un professeur « ressource », formé sur ces questions de lecture/compréhension qui pourrait être référent ou coordonateur pour un ou plusieurs établissements. (Professeur référent « Maitrise de la langue »)

  Ce professeur pourrait avoir diverses missions :
  - participer et aider au repérage des faibles lecteurs (identification précise des difficultés rencontrées)
  - aider les enseignants dans leur classe à définir pour ces élèves faibles lecteurs des projets d'aide et de remédiation appropriés ;
  - prendre en charge, au sein des établissements, en partenariat fort avec les équipes pédagogiques, les élèves qui nécessiteraient des interventions spécifiques coordonnées, intégrées à l'enseignement et contractualisées.

- Mener une réflexion sur la lecture et le pratiques de lecture dans toutes les disciplines à l'échelle d'une équipe pédagogique « volontaire » d'un établissement : qu'est ce que lire en français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, enseignement professionnel … ? Pourquoi lit-on en français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, enseignement professionnel … ? Comment lit-on en … français, mathématiques, histoire-géographie, sciences, enseignement professionnel … ?

- Mener ce même type de réflexion mais entre des professeurs des écoles et des professeurs du secondaire afin d'avoir chacun une plus grande lisibilité sur l'apprentissage de la lecture, sur les pratiques pour conforter les compétences (école primaire, collège, lycée de lecture), les exigences de lecture pour chaque cycle … Ce travail pourrait donner lieu à une publication diffusée à tous les enseignants de l'académie.

- Favoriser, inciter une implication plus grande des familles, de l'environnement immédiat (collectivités locales, par exemple) de l'élève.

- Au sein de la classe :
  - Développer la fluence de lecture

    La fluence de lecture (capacité à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée)

doit être davantage objet d'enseignement et, ce, quel que soit le cycle scolaire considéré. (cf. tests JAPD, un jeune sur cinq rencontre des difficultés de lecture/compréhension en raison de déficiences de fluence). En effet, il est avéré que le faible lecteur est celui qui consacre « trop de temps » à l'activité de déchiffrage, qui mobilise l'essentiel de ses compétences à cela, au détriment de la compréhension.
Si on organise des activités pour assurer cette compétence, il est nécessaire de s'interroger sur le type de textes que l'on va utiliser : il ne s'agit pas que ces textes deviennent des obstacles à une meilleure acquisition de cette compétence (longueur, complexité, référent inconnu, …).

- Enseigner la compréhension
  Il existe aujourd'hui un large consensus pour considérer que la lecture est un processus actif et interactif de construction de sens qui fait intervenir de multiples facteurs. Pour aider les élèves dans leurs démarches de lecteur, un changement de perspective didactique s'impose. Si l'on veut améliorer la compréhension en lecture, on ne peut se limiter à évaluer et à exercer la lecture silencieuse. Il faut apprendre aux élèves comment s'y prendre pour comprendre. Les processus à mettre en œuvre varient selon le type de texte abordé et selon l'objectif de la lecture. C'est donc une diversité de stratégies de compréhension qui doit leur être enseignée de manière explicite.

- Amener les élèves à considérer le livre ou le texte comme autre chose qu'un objet scolaire mais comme objet de discussion, de débat, d'échange entre pairs, sous la conduite d'un adulte. Ces initiatives sont de nature à susciter une motivation à lire qui ne soit pas simplement un geste individuel mais une façon de s'inscrire dans une communauté (la classe) qui apprend, ensemble, au départ de textes, que ceux-ci soient littéraires, d'opinion, ou informatifs.

Atelier 4 - Synergie à construire à l'école et au collège entre trois leviers d'action (les programmes, les dispositifs d'accompagnement et le projet d'établissement) du temps scolaire et périscolaire

Animateur : Cristèle Mazeron, IA-IPR de lettres

Secrétaire : Cristèle Mazeron, IA-IPR de lettres

Nombre des participants : une trentaine
Variété des statuts représentés : conseillère d'éducation populaire et de jeunesse enseignants de collèges et de SEGPA, de PLP, documentalistes, délégué général de la Ligue de l'Enseignement, animateur, principal-adjoint de collège, IEN, IG et IA-IPR, chargé de mission de politique de la ville –éducation prioritaire, formatrices IUFM.

Déroulement de l'atelier

La problématique est rappelée : comment agir au sein de l'école et en étroite collaboration avec les partenaires municipaux et sociaux pour prévenir et lutter contre l'illettrisme, qu'il soit diagnostiqué ou qu'il s'impose sournoisement au fur et à mesure que les enfants et adolescents avancent dans le cursus scolaire ?

Madame Fonteneau, Principale-Adjointe au collège Jules Ferry à Vichy apporte le témoignage de l'action mise en œuvre pour contrer le constat d'illettrisme ou de difficultés scolaires invalidantes concernant un pourcentage significatif d'élèves issus de milieux défavorisés (16% des élèves viennent d'une ZUS Zone Urbaine Sensible, plus de 45% d'élèves appartiennent à des milieux qui souffrent d'une grande précarité sociale et culturelle)
La décision de monter une FIL (Formation d'Initiative Locale) est prise dont la visée consiste à favoriser l'insertion des enfants, puis à long terme des parents, grâce à une meilleure maîtrise de la langue française.
L'action entreprise prend appui sur les possibilités qu'offre l'ACSE (Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances) dans le cadre d'un CUCS (Contrat Urbain de Cohésion Sociale) que la politique de la ville dresse en faveur des quartiers en difficulté d'où viennent une partie des élèves du collège Jules Ferry à Vichy. Ce type de contrat est opératoire sur trois ans, éventuellement reconductible, et il définit les priorités d'action dans les quartiers urbains les plus défavorisés. Pour que le contrat soit établi, l'établissement a proposé un projet qu'il a présenté dans une note d'intention ; la commission chargée de l'examiner l'a retenu, si bien que des moyens ont été accordés pour passer à la réalisation.
Les grandes lignes du projet consistent à former des adultes qui seront les acteurs de l'insertion visée selon quatre axes :

- Qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? En quoi la maîtrise de la langue est-elle déterminante ? Quels sont les outils du diagnostic des difficultés et de l'amélioration de cette maîtrise qui peuvent être mutualisés ?
- Comment faire entrer les parents dans ce processus d'accompagnement ?
- Elaboration d'un projet commun de remédiation
- Ouvrir des ateliers pour les adultes.

Parmi les acteurs de l'action, est prévu un adulte-relais mis à disposition par la ville pour faire la liaison entre le centre social du quartier et le collège.
Les intervenants sollicités pour les contenus du projet sont les CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) qui assumeront les contenus de formation de la journée du 24 janvier (représentations des enseignants, lecture silencieuse, lecture à voix haute, prise de conscience de l'utilité de la lecture…). Trente personnes sont attendues pour bénéficier de la formation

Relevé de conclusions

A partir de cet exposé, des remarques et des réflexions se font jour qui présentent des constats et des préconisations qui pourraient remédier aux difficultés que les différents interlocuteurs disent rencontrer sur le terrain.

- Si l'on agit trop dans le sens de la remédiation, on prend le risque de stigmatiser le public concerné. Oppressante, celle-ci peut donner envie à certains enfants ou adolescents de masquer leurs difficultés. La prévention est préférable, ne pas attendre pour agir. On s'accorde à penser qu'une attention particulière et un suivi orientés vers ce type d'élèves doivent être présents tout le long du cursus.

- L'action auprès des familles reste difficile, l'adulte-relais ne peut pas résoudre l'écart qui sépare l'univers dans lequel vivent certaines familles et l'univers scolaire. Les parents n'auront pas envie de venir dans les établissements si les contacts sont toujours associés à des réprimandes adressées aux enfants ou à l'annonce de résultats « alarmants ». Des initiatives constituent des solutions capables de faire connaître le contexte scolaire aux familles en toute quiétude (accueil et visite du collège par des élèves de CM2 accompagnés de leurs parents, soirée festive avec des plats de pays différents confectionnés par les familles, cours d'alphabétisation pour les parents volontaires). Il faut donner et entretenir chez les parents l'image d'une école qui reçoit les élèves pour leur donner un niveau de connaissances et de compétences à partir des besoins particuliers des élèves, l'analyse de ces besoins tient compte de l'origine, du statut social de l'enfant, de ces conditions de vie.

- Agir sur les représentations des enseignants est primordial, « faire sortir les enseignants » de la bulle que constitue leur classe, qu'ils sachent comment vivent leurs élèves, dans quels lieux, avec quelles contraintes changerait le regard qu'ils portent sur les élèves qui doivent bénéficier d'aménagements et de la meilleure compréhension pédagogique pour accéder aux contenus scolaires.

- La synergie qui peut être établie entre l'école en général, les familles et des partenaires sociaux, des associations est présentée comme la plus souhaitable pour une meilleure efficacité. Le CUCS clermontois est exemplaire en ce sens qu'il associe toujours la parentalité à ses actions.
En fait les deux systèmes de représentations, celui que les parents ont du milieu scolaire et celui que les enseignants nourrissent des familles vivant dans des quartiers pauvres, doivent être gommés par une connaissance plus exacte et plus juste des uns et des autres que seules des rencontres ou rendez-vous ménagés peuvent favoriser.
Le lien entre les deux univers est à concevoir comme un auxiliaire pour préparer les élèves aux apprentissages scolaires et à l'entretien de ceux-ci ; les parents en reconnaissant ce que font leurs enfants à l'école, les professeurs en identifiant les progrès et en valorisant toutes les compétences des élèves pourront donner aux enfants l'envie d'apprendre et de fortifier leurs apprentissages. En fait ce temps de la discussion a tourné autour de la nécessité dans laquelle se trouvent les adultes de réduire les effets de la fracture sociale au lieu d'y participer.

- La coordination entre toutes les instances susceptibles d'aider ces élèves et leur famille est indispensable. L'inflation des actions, dans le milieu urbain prend le risque d'être contre productive. La continuité entre l'école et les propositions d'aide à la scolarité ne doivent en aucun cas surcharger l'emploi du temps des enfants ou les détourner des apprentissages fondamentaux. Le projet d'école doit être conçu et articulé sur le projet de réseau, sur tout le secteur. Les dispositifs d'aide qui peuvent être initiés par des centres sociaux se construisent en harmonisation avec les PPRE et les préconisations qu'ils énoncent pour aider les élèves. Si des animateurs sont engagés, il est bon qu'ils travaillent en liaison avec ce que les enseignants font et définissent pour aider les élèves en difficulté. La notion de liaison, tant sur le plan de l'harmonisation entre les actions que sur le plan de la transmission des informations d'un cycle à l'autre assurant à l'élève le plus tôt possible les aides dont il a besoin, est capitale. Informer, non pas pour discriminer bien sûr, mais pour faire démarrer le plus tôt possible les actions d'accompagnement à la scolarisation.

- La question de la langue sous toutes ses formes (parlée, entendue, écrite) est prioritaire. Elle doit faire l'objet de la préoccupation de tous les acteurs qui agissent auprès de ces enfants, quelle que soit la situation scolaire, quelle que soit la discipline. Le professeur de français ne doit pas être le seul responsable de ce domaine, les élèves eux-mêmes doivent prendre en considération l'apprentissage de la langue dans toutes les matières. L'atelier fait référence à des groupes de parole instaurés dès l'école maternelle pour enrichir le vocabulaire oral avant le processus d'apprentissage de la lecture. On rappelle que la langue d'enseignement dont use le professeur pour transmettre les connaissances est déterminante. Cette langue doit être apprise par les élèves avec l'aide de tous les enseignants rendus conscients de cet enjeu dans le processus d'appropriation des contenus disciplinaires. Le problème ne concerne pas que les enseignants du cycle 3 de l'école primaire, il s'impose et concerne tous les enseignants depuis l'arrivée de l'enfant en maternelle jusqu'à son accès au baccalauréat.
Une participante évoque le rôle très bénéfique que peut jouer le corps, la pratique théâtrale pour exprimer des idées qui seront ensuite traduites par de l'oral puis de l'écrit ; des cercles d'improvisation théâtrale sont présentés comme ce qui favorisera l'effort d'expression.

- La question de la rivalité entre deux langues, celle de l'enseignement et celle qui est parlée à la maison a été abordée. Cette rivalité est à éviter. Si les parents parlent une langue étrangère correcte chez eux, si l'enfant apprend en classe dans la langue de l'enseignement qui lui est dispensé, il pourra au fil des années cultiver un bilinguisme qui est un atout. Les enseignants ne doivent pas nourrir d'idées négatives à propos du langage des parents, ni supposer automatiquement que « l'on ne parle pas français à la maison ». Les parents de l'enfant n'ont pas à s'astreindre à parler la langue des enseignants car ils prendraient le risque de s'exprimer maladroitement, donc de mal communiquer et de ne pas transmettre une langue structurée. Qu'ils s'expriment dans la langue dont ils maîtrisent les règles. De quelque langue que ce soit, ce qui est formateur pour l'enfant, c'est d'entendre une langue structurée.

- Dans le même ordre d'idées, les valeurs présentes au cœur de l'école ne seront, autant que possible, jamais présentées comme opposées à celles qui sont vécues par l'enfant dans son milieu familial (en milieu rural, savoir conduire le tracteur est aussi important qu'être capable de lire un roman, chez les Roms, la transmission des savoirs ne s'effectue que par la famille, elle ne peut être assurée par des tiers…). Pour obtenir que l'enfant soit curieux de ce que l'école lui apprend et lui apporte, il convient de ne pas le mettre dans la position de renier ses origines pour y parvenir.

Jeudi 16 décembre

Agir auprès des jeunes adultes et des adultes pour traiter l'illettrisme

Intervention de Christian Félicité, Délégué académique à la formation initiale et continue de l'Académie de Clermont-Ferrand

En mars 2010, au Salon du livre, le Ministre de l'Éducation nationale a lancé un plan de lutte contre l'illettrisme. Dans chaque académie, un chargé de mission a été désigné, avec pour missions d'organiser des Assises de l'illettrisme et de construire à la suite un Plan académique de prévention de l'illettrisme.
Pour l'Académie de Clermont-Ferrand, il s'agit de Dominique Jouannet, IEN du second degré Lettres – Histoire-Géographie.

Les objectifs assignés à ces Assises sont donc pluriels :

- mieux identifier le phénomène de l'illettrisme et mieux le faire connaitre,
- se donner les moyens d'informer les apprenants, les prescripteurs et les responsables d'entreprise sur des objectifs pouvant être mobilisés,
- associer les cadres du système éducatif à la réflexion et à l'action,
- renforcer la formation sous ses divers aspects,
- développer les actions partenariales.

Le Plan académique, en cours d'écriture, s'appuiera sur échanges qui ont eu lieu hier et qui auront lieu aujourd'hui lors des ateliers mis en place dans le cadre de ces assises ; ces ateliers constituant un espace d'échange où les acteurs scolaires et les partenaires de l'Éducation nationale peuvent librement s'interroger, réfléchir à des actions à conduire ensemble pour lutter contre l'illettrisme.

En effet, ce plan est à co-construire avec les différents partenaires et s'articulera autour de deux axes :

- premier axe : la prévention de l'illettrisme (cadre de l'obligation scolaire),
- deuxième axe : la prise en charge des jeunes et des adultes en situation d'illettrisme (adultes dégagés de l'obligation scolaire).

Ces deux axes qui constituent le cadre de chacune des deux journées de ces Assises.

Il faut souligner que, en parallèle de ces travaux en Académie, une réflexion nationale est menée à différents niveaux sur la prise en charge des jeunes, mais aussi et surtout des adultes en situation d'illettrisme par les différents organismes de formation, et en particulier par le réseau de la formation continue à l'Éducation nationale. Cette réflexion débouche sur un certain nombre d'actions. Je pense, notamment, aux travaux menés sur les compétences clés. Madame Charpille, responsable des politiques d'insertion et de formation spécifiques à la Direccte et ici présente, nous présentera le dispositif compétences clés.

Pour terminer, je voudrais insister sur le fait que ce Plan académique de lutte contre l'illettrisme s'intègre dans la construction plus large du Plan régional de prévention, Plan porté par le Préfet de région et piloté par la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, placée sous la responsabilité de Monsieur Barillet, ici présent.

Monsieur le Directeur, l'Éducation nationale se félicite de ce partenariat, qui ne peut que donner davantage de sens au travail de chacun !

Intervention de Yannick Barillet, directeur régional de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale

En tout premier lieu, je tiens à remercier M. le Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand de cette invitation à une manifestation telle que les Assises académiques dédiées à la lutte contre l'illettrisme.

L'année 2010 a connu une mobilisation importante de l'ensemble des acteurs publics sur la question de l'illettrisme à l'échelle nationale et je salue tout particulièrement l'action de l'Education nationale.

Monsieur le Préfet de région a confié début 2010 la responsabilité de la conduite de la politique de lutte contre l'illettrisme à la DRJSCS par l'intermédiaire de Brigitte THEVENOT chargée de mission régionale qui assure la coordination des travaux régionaux et l'interface avec l'agence nationale (ANLCI).

Un nombre croissant de personnes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales - lire, écrire, compter -, sont écartées d'un marché du travail de plus en plus sélectif et n'ont plus accès à des emplois dits non qualifiés.

Je souhaiterais souligner maintenant la qualité et l'efficacité du partenariat qui s'est instauré entre le Rectorat et la DRJSCS, lequel a permis de conduire des travaux importants en 2010 en Auvergne et de dégager des pistes de travail intéressantes et pertinentes.

L'état des lieux et le diagnostic réalisés cette année ont apporté des éléments de compréhension sur la situation de l'Auvergne et les besoins des territoires en matière de lutte contre l'illettrisme.

Comme l'a annoncé M. le Préfet de région à l'ouverture de ces journées, nous allons proposer en janvier 2011 un plan pluriannuel de prévention et de lutte contre l'illettrisme lors d'un prochain comité de pilotage régional à l'ensemble des acteurs, à l'instar de toutes les régions françaises.

Ce plan régional intègrera le plan académique afin d'éviter le risque d'empilement des dispositifs et il comportera deux thèmes majeurs :

- Prévenir l'érosion, la perte des acquis
- Maintenir les savoirs de base en milieu professionnel

Des publics cibles bénéficieront des actions prioritaires du plan régional telles que les jeunes.

Les familles également seront concernées, la volonté étant d'agir de manière préventive contre le fléau de l'illettrisme.

Enfin, l'effort sera porté sur les adultes en milieu professionnel, les demandeurs d'emploi et les personnes en insertion.

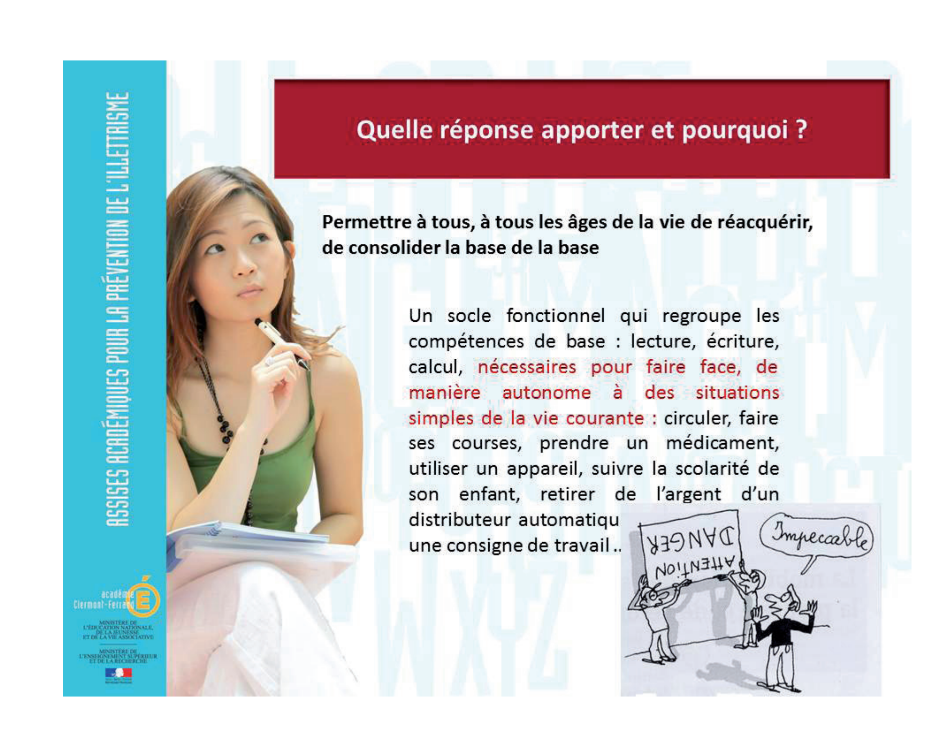
Cette action d'envergure nécessite le meilleur maillage de tous les acteurs concernés et je remercie l'ensemble des professionnels présents à cette journée d'avoir contribué à ce travail.

Intervention de Brigitte Thévenot, Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale, chargée de mission régionale Auvergne

Illettrisme et problématique

Voir le diaporama





Intervention du capitaine Somrah, centre du service national de Clermont-Ferrand

Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD)

Introduction

La loi du 28 octobre 1997 mandate le ministère de la défense et des anciens combattants de réaliser la JAPD au profit des jeunes Français. Parmi les évolutions proches, l'accent sera mis sur la citoyenneté, mais également sur la détection des jeunes en difficulté avec un signalement plus systématique aux autorités compétentes et aux organismes de réinsertion.
L'évaluation en lecture sont des données essentielles pour le ministère de l'éducation nationale, afin d'établir un plan global de lutte contre l'illettrisme.
Nous remercions le Rectorat de nous avoir invité lors des ces Assises pour vous expliquer notre action dans ce domaine.

Les sites de JAPD en Auvergne

Au nord de la région d'Auvergne, dans le département de l'Allier, le CSN dispose de deux sites JAPD : l'école de gendarmerie à Montluçon et le détachement air de Varennes sur Allier.
Dans le Puy de Dôme : le 92ème Régiment d'infanterie à Clermont-Ferrand et le 28ème régiment des transmissions à Issoire.
Pour le Cantal et la Haute-Loire un établissement scolaire dans chaque département accueille la JAPD. *(Voir Powerpoint, diapositive 3)*

Pour l'année 2009/2010 le CSN de Clermont-Ferrand a convoqué 15 935. 90% (14 465) se sont présentés sur le site le plus proche de leur domicile. *(Voir Powerpoint, diapositive 5)*

MOPATE (Modernisation de la passation des tests)
(Voir Powerpoint, diapositives 6,7 et 8)
Ce logiciel permet d'administrer le test de français d'une façon complètement automatisée. Ils sont présentés sur un écran. Toutes les explications, illustrées d'exemples, sont données par une présentatrice qui précise son but et la confidentialité des résultats.
Les tests se déroulent en 5 séquences sur 35 minutes. Schématiquement on peut les représenter ainsi :

1. Confirmation de l'existence des mots affichés : 5 secondes pour répondre.
2. Questions à partir d'un programme de cinéma : 30 secondes pour répondre.
3. Confirmation de l'existence des mots affichés : 5 secondes pour répondre.
4. Questions à partir d'un texte littéraire : prise de connaissance du texte pendant 3 minutes, et réponse aux questions, 30 secondes.
5. « Les deux mots affichés se prononcent-ils de la même manière ? » est une épreuve de vitesse : le temps de réponse est enregistré et doit être inférieur à 5 secondes.

L'objectif est de mesurer chez les jeunes Français, le niveau de difficultés liées à l'illettrisme.
Ce test vise en effet, à repérer chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs :

- les connaissances lexicales orales (« est-ce que ce mot existe ») décèlent une insuffisance langagière ;
- l'automaticité de la lecture (« le mot se prononce-t-il de la même façon ») indique une aisance ou non à la lecture. La reconnaissance des mots doit se faire de façon rapide et non consciente ;
- les traitements complexes (programme de cinéma et texte) informent sur le degré de compréhension d'un document. Le défaut d'expertise (analyse) et les difficultés à maintenir son attention sont les principales causes d'échec dans ce cas d'exercice.

Les appelés disposent d'une télécommande individuelle, reliée à l'ordinateur qui enregistre toutes leurs réponses. L'enregistrement de ces données permet de faire immédiatement le point sur les détectés.

Rappel sur la signification des profils :

- Profil 1 : ces jeunes ne disposent pas de mécanismes efficaces de traitement des mots écrits et manifestent une compréhension très déficiente ; ce sont de quasi-analphabètes.
- Profil 2 : déficit de compréhension, sans doute lié à un niveau lexical très faible.
- Profil 3 : malgré un niveau de lexique correct, la lecture reste laborieuse par manque d'automaticité dans le traitement des mots.
- Profil 4 : jeunes capables de lecture à voix haute. Ils ont un niveau de lexique correct mais comprennent mal ce

qu'ils lisent.

- Profil 0 : pas de difficultés majeures de lecture.

(Voir Powerpoint, diapositive 9, 10, 11 et 12)

Les Détectés scolarisés font l'objet d'un état mensuel, avec les coordonnées des jeunes, envoyé à leur établissement scolaire via l'organisme dont ils dépendent (Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt, Rectorat, Direction diocésaine de l'enseignement catholique …).

Les non scolarisés sont reçus en entretien individuel par un personnel du centre du service national formé à cet effet. Les coordonnées de ces jeunes en difficulté sont envoyées, après leur accord, aux autorités compétentes et aux organismes de réinsertion.

Le taux de détectés est de 8,2 % (10.6 % ensemble de la France + DOM) en Auvergne avec une tendance plus élevée chez les jeunes hommes par rapport aux jeunes filles.
Les profils 1 et 2 (difficultés sévères) représentent 2,10 % dans la Région alors qu'au niveau national ils atteignent 5,10 % des détectés.
(Voir Powerpoint, diapositives 13, 14, 15 et 17)

Conclusion

Il est à constater que depuis la mise en place du système MOPATE (2 ans), l'écart entre l'Auvergne et les résultats nationaux se rétrécit. La standardisation des conditions de passation et de correction semble donner une mesure plus fine du niveau d'illettrisme.
Afin d'assumer son rôle et de s'engager pleinement dans la lutte contre ce problème, le CSN de Clermont-Ferrand anticipe sur les contacts à prendre dans le cadre de la mise en place prochaine, des plates-formes de décrochage.
Nous souhaitons une collaboration étroite entre les différents acteurs et vous pouvez comptez sur nous dès à présent, pour répondre à vos sollicitations.

Contact



Centre du Service National de Clermont-Ferrand

Capitaine SOMRAH
Chef du Bureau Appel et de Préparation à la Défense (BAPD)

7, rue Auger - 63000 Clermont-Ferrand

Tel : 04 73 99 25 62

Intervention de Mireille Lacombe, conseillère générale du Puy-de-Dôme, membre du Comité des régions de l'Union européenne, auteure d'un avis intitulé, « Faire reculer l'illettrisme - Penser une stratégie européenne ambitieuse pour prévenir l'exclusion et promouvoir l'épanouissement personnel»

Questions posées

1. Quel est votre rôle au sein du comité des Régions de l'UE ?
2. A partir du travail que vous avez réalisé sur l'illettrisme, pouvez-vous nous dire où en est la situation actuelle de l'illettrisme en France et en Europe ?
3. Quelles sont les solutions que vous envisagez pour remédier au problème de l'illettrisme, facteur de pauvreté et d'exclusion sociale en Europe ?
4. Qu'est-ce qui a suscité votre motivation pour vous engager autant au sein de l'Union Européenne sur le sujet de l'éradication de l'illettrisme ?

1 - Je ne différencie pas mon mandat d'élue locale de mon rôle au Comité des Régions d'Europe. Il s'agit de défendre notre point de vue et d'obtenir gain de cause.
Je suis convaincue que le processus de la décentralisation est en marche depuis l'Europe, vers les communes, les départements et les régions.
Depuis plusieurs années j'ai pu apprécier l'évolution de l'attitude des institutions européennes vis-à-vis des pouvoirs locaux et régionaux. Quand on est membre du CDR, on a l'obligation d'aller aussi bien vers les élus français que vers ceux des collectivités des autres Etats membres qui portent des projets et des valeurs que nous partageons ; ce sont ces projets et ces valeurs qui feront connaître l'Europe aux français et leur permettront de comprendre qu'ils ont la chance de vivre dans la plus grande démocratie du monde.

2 - Dans le monde, 960 millions de personnes sont illettrés. En Europe, 2 jeunes sur 6 ont du mal à lire et 20% des lecteurs de 17 ans sont repérés comme inefficaces. Les plus de 45 ans sont également affectés par l'illettrisme.
En France, c'est 10 % de la population française qui est concernée par ce fléau, soit quelques 3 millions d'adultes de 18 à 65 ans. 15 % des demandeurs d'emploi seraient concernés, soit 300 000 personnes.

3 – Dans mon avis d'initiative du Comité des Régions[9] je démontre que c'est la pauvreté et l'exclusion sociale qui est le principal facteur d'illettrisme fonctionnel (difficultés dans le travail, complications dans la vie quotidienne, tactiques d'évitement pour dissimuler cette forme de handicap) malgré les moyens publics engagés : En France l'Etat consacre plus d'un milliard d'euros à la lutte contre les difficultés scolaires et éducatives et si l'on ajoute à ce chiffre les moyens dévolus par les collectivités territoriales à l'insertion sociale et professionnelle, cela représente des dispositifs énormes qui se juxtaposent plus qu'ils ne s'articulent entre eux.
Je crois qu'il faut à présent mettre le focus sur l'enfance, l'adolescence, l'ambiance familiale et la situation économique des parents pour percer le mystère de l'illettrisme qui désigne des personnes qui sont passer sur les bancs de l'école mais n'ont pas de familiarité avec l'écrit et la lecture, la compréhension d'un texte.
Il n'y a pas un profil unique de l'illettré mais plutôt une multitude de cas de figure qui reflètent la complexité du rapport à l'écrit.
La prévention permet de s'attaquer aux racines du mal et la formation tout au long de la vie de combler la faille du départ de la scolarité ; ensuite il s'agit de redonner confiance à celles et ceux qui font l'effort de formation en les intégrant dans la vie sociale et professionnelle.
Pour cela, il est nécessaire d'élaborer une définition européenne de l'illettrisme dans les orientations stratégiques communautaires régissant le fonds social européen ; le niveau local et régional est le mieux placé pour mettre en cohérence des moyens autour d'objectifs stratégiques et de programmes d'actions correspondant aux besoins des territoires urbains ou ruraux.

4 – Ce qui a suscité ma motivation pour m'engager avec vigueur sur le sujet de l'éradication de l'illettrisme, c'est le constat de la pauvreté qui gagne les familles et dont je suis le témoin dans mon mandat local. Ce constat partagé par mes collègues européens.
On ne peut pas rester indifférents à la misère et à l'humiliation de personnes qui souffrent dans leur vie quotidienne et font vivre leur traumatisme à leurs proches comme cette mère de famille qui ne reçoit pas d'aides sociales car elle ne sait pas cocher les bonnes cases de son document.
L'année 2011 sera consacrée à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale il faut une mobilisation de tous pour faire connaître les bonnes pratiques de lutte contre l'illettrisme qui commencent à porter leurs fruits dans les pays de l'Union qui ont engagé des plans de détection de ce fléau.

9 Voir annexe 2

La place de la Mission Générale d'Insertion dans la lutte contre l'illettrisme[10]

La Mission Génrale d'Insertion

La Mission Générale d'Insertion s'inscrit pleinement dans le cadre de la promotion de l'égalité des chances est une mission régalienne de l'Education Nationale. Elle vise à lutter contre le décrochage scolaire et participer au « rattrapage » des jeunes sortis du système scolaire sans solution et sans qualification, à travers l'accompagnement de tous. *(Voir Powerpoint, diapositive 1)*

La Mission Générale d'Insertion a donc deux finalités :
- réduire le nombre de sorties sans qualification du système éducatif ;
- préparer tous les élèves de plus de seize ans à une qualification reconnue en vue d'une insertion sociale et professionnelle durable.

La MGI veille sur les sorties sans qualification (de toutes origines), coordonne et gère ces sorties au niveau académique, et décide des structures à mettre en place dans les établissements, avec leur collaboration. En d'autres termes, c'est la MGI qui dispose des moyens et qui implante les structures et ce sont les établissements qui se chargent de la mise en œuvre des actions

1300 jeunes environ font l'objet d'un signalement auprès de la MGI.

Son action est aujourd'hui largement soutenue et renforcée par le Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse qui a répondu favorablement au dossier proposé : « Prévenir le décrochage scolaire et organiser les collaborations pour suivre les jeunes décrocheurs et les jeunes sortis du système scolaire depuis moins de un an » dans le cadre de l'appel à projet lancé par Martin Hirsch.

Contexte de travail de la Mission Générale d'Insertion

Afin d'aider les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) à assumer pleinement la responsabilité du suivi de leurs élèves, le Rectorat a mis en place, via la MGI, un dispositif d'accompagnement qui repose sur trois piliers :
- un recensement informatisé des situations (sorties, décrochage), base du repérage. *(Voir Powerpoint, diapositive 2)*
- une Cellule de Veille Educative (CVE) par bassin (étude des dossiers, préconisation et validation de solution) ;
- des plates-formes d'insertion et de découverte professionnelle et des parcours individualisés de formation (prise en charge des jeunes.

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, les plateformes d'insertion sont implantées dans des lycées professionnels et accueillent les élèves sans qualification et sans solution. Elles leur proposent un accompagnement au projet professionnel en vue d'intégrer une formation qualifiante en lycée professionnel ou en alternance.

Pour optimiser ce dispositif, le Rectorat et l'Association des Missions Locales d'Auvergne (AMPA) ont signé, le 18 décembre 2007, une convention régionale de partenariat afin de mieux connaître, repérer et accompagner ces jeunes.

La Cellule de Veille Educative
(Voir Powerpoint, diapositive 3)

L'implantation des CVE dans chaque bassin, en partenariat avec l'ensemble des acteurs de l'insertion et de la formation, garantit une bonne prise en compte des réalités locales. Ainsi, la connaissance, l'accompagnement et le suivi des jeunes se trouvent améliorés par les regards croisés des participants (CIO, établissements scolaires, missions locales, MGI, services sociaux, GRETA, CFA, DRAAF, PJJ…).
Les accompagnements sont donc multiples et complémentaires. De même, la mutualisation des données permet à la fois de resserrer le maillage autour du décrochage et d'avoir une connaissance commune des parcours des jeunes qui, dans l'académie, bénéficient sans délai d'une prise en charge. Cette dernière évite les risques de rupture sociale et réduit le temps souvent trop long de l'insertion professionnelle.

---
10 S'inscrivant dans le cadre des Assises consacrées à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme, cette présentation ne rend pas compte de l'ensemble des actions conduites par la MGI mais uniquement des dispositifs liés à cette problématique.

La prise en charge des jeunes : les dispositifs *(Voir Powerpoint, diapositives 4 et 5)*

Tous ces dispositfs s'adressent à des jeunes de plus de 16 ans.

- Session d'information et d'orientation
  - Objectif : Permettre à l'élève d'élaborer un projet professionnel, réaliste et pertinent à partir d'un bilan.
  - Public visé : Jeunes diplômés ou non, sans projet défini ou immédiatement réalisable.
  - Organisation : La session d'information et d'orientation est préparée et mise en œuvre sous la responsabilité du chef d'établissement d'accueil, en liaison avec le CIO et les coordonnateurs de la MGI.
    Elle comporte quatre phases :
    - Réalisation d'un bilan individuel approfondi.
    - Exploration accompagnée des milieux professionnels (enquêtes, visites...).
    - Découverte des conditions d'exercice des métiers et professions en entreprise.
    - Choix d'un projet de formation et élaboration d'une stratégie de réalisation.
  - Durée : une à six semaines. Les SIO sont mises en place à la mi-septembre pour les élèves sans solution. Elles peuvent aussi être organisées à n'importe quel moment de l'année dès que des besoins sont identifiés.

- Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance
  - Objectif : Préparer les jeunes à une insertion scolaire et professionnelle réussie en les aidant à faire le point sur leurs acquis, leurs capacités, leurs centres d'intérêts pour construire un projet cohérent, acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans un cursus de formation professionnelle ou d'insertion et préparer la réalisation de leur projet.
  - Public visé : Jeunes de 16 ans à 18 ans en risque de sortie du système scolaire sans qualification.
  - Organisation : Ouvert d'octobre à juin, il permet des entrées et sorties permanentes. Scolarité en alternance.
  - Durée : L'objectif prioritaire étant d'insérer le jeune dans un cursus adapté conduisant à une première qualification ou dans la vie professionnelle, la durée de fréquentation du CIPPA ne correspond pas forcément à une année scolaire.

- MODAL

- Objectifs : Maintenir les acquis scolaires (en individuel ou collectif, en atelier pédagogique) - Elaborer un projet de formation et/ou d'insertion réaliste, par le biais de l'alternance en développant l'autonomie du jeune - Organiser des démarches pour la recherche d'une formation ou d'un emploi (Techniques de Recherche d'Emploi)

Prise en compte de la problématique de l'illettrisme au sein de la MGI

- Les jeunes sortis du système scolaire sans solution :
  - Pas de jeunes repérés en situation d'illettrisme, mais des jeunes présentant tout au plus des difficultés langagières
  - Accompagnement renforcé dans le domaine de la maitrise de la langue dans le cadre des plates-formes d'insertion

- Les jeunes en situation de décrochage
  (*Voir Powerpoint, diapositive 6*)



- Pas d'illettrisme, mais plutôt des jeunes en difficultés scolaires
- Accompagnement renforcé en français avec la mise en place d'un Parcours Individualisé de Formation

Conclusion

Sur les 1300 jeunes signalés la moitié est prise en charge sur des dispositifs relevant de la Mission Générale d 'insertion.

A l'issue des actions conduites, 100% des ces jeunes ont une solution d'insertion (formation initiale ou par alternance, formation adulte, GRETA…) ou une proposition d'accompagnement par la Mission Locale.

Dans l'académie, la MGI ne met pas en place de dispositifs particuliers de lutte contre l'illettrisme. Son repérage et son traitement ne dépendent pas de cette dernière.

Contact









Adresse : Rectorat - 3, avenue Vercingétorix, 63033 Clermont-Ferrand Cedex 01
Téléphone : 04 73 99 35 30
Télécopie : 04 73 99 35 11

Coordonnatrice académique :
Nom : Françoise Chapon
E-mail : ce.mgi@ac-clermont.fr

Intervention de Madame Nathalie Cloux - Lewandowski, association des missions locales

Les missions locales et la prise en charge des jeunes en situation d'illettrisme

Deux missions pour l'AMPA (Association Régionale des Missions Locales d'Auvergne)

- Mettre en œuvre le programme d'animation régional défini dans l'accord cadre avec l'Etat et la Région.
- Assurer l'animation et la coordination du réseau

En Auvergne, il y a 14 Missions Locales[11] qui interviennent sur 160 lieux d'accueil.

Actions des missions locales

Les Missions Locales mettent en œuvre un accompagnement global des jeunes sortis du système scolaire, âgés de 16 à 25 ans.
Dans accueil global, on entend travailler avec les jeunes sur son insertion professionnelle, mais également sur les freins à cette insertion : tenir compte des problématiques santé, logement, mobilité et non maitrise des savoirs de base.

L'Education nationale et les Missions Locales ont eu la volonté de renforcer leur coopération pour favoriser la mise en synergie de nos moyens dans un esprit de complémentarité afin d'améliorer le service aux jeunes et de faciliter l'insertion et les transitions entre formation initiale et emploi.

Dans ce cadre, les Missions Locales participent aux cellules de veille éducatives et au SSO mis en œuvre par le Rectorat. (450 jours pris en charge)

Les Missions Locales ont également un partenariat avec le Centre du service national pour les Journées d'appel de préparation à la défense. En effet, les jeunes sont orientés vers les Missions Locales lors de la JAPD ;

En Auvergne, par an, ce sont près de 10 000 jeunes qui sont reçus en 1er accueil et plus de 20 000 jeunes sont accompagnés.

En 2009, sur ces 10 000 jeunes en 1er accueil :

- 649 sont repérés pour « maitrise des savoirs de base non acquis », soit 6 % de ces 1er accueil
- 59 % sont des hommes, 41 % sont des femmes
- Niveau 6 et 5 bis : 56 %
- Répartition sur le territoire :
  - Puy de Dôme : 45 %
  - Allier : 27 %
  - Cantal : 13 %
  - Haute-Loire : 15 %

141 jeunes ont été orientés sur 1 formation de type « lutte contre illettrisme, soit 22 % des jeunes repérés.
80 jeunes suivent une action de formation, soit 57 % des jeunes orientés sur 1 formation, mais 12 % des jeunes repérés.

Le repérage

A partir de la fiche de repérage, les chargés d'accueil des Missions Locales participent à ce repérage car ils peuvent identifier les jeunes qui ont des difficultés à remplir cette fiche.

- La réalisation du CV
- La prise d'offre.

Et bien sûr, lors de l'entretien, phase courte, le jeune qui dit « que l'école n'est pas son truc ».

Le repérage est difficile car le jeune met en place des stratégies de contournement (il n'a pas le temps de remplir la fiche, il la ramènera la prochaine fois, ...)

Le repérage est un préalable essentiel à l'orientation.
Pour aider à ce repérage, les conseillers ont participé à une action de sensibilisation au repérage mise en œuvre par le Centre Ressources Illettrisme et la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la cohésion sociale.

Malgré tout, aborder cette question avec le jeune reste difficile pour le conseiller car renvoi à l'orientation et nécessite d'identifier au préalable les partenaires sur un territoire

Le travail du projet nécessite généralement d'être retravaillé avec le jeune car l'accompagnement et la construction du

11 Voir annexe 3

parcours du jeune en situation d'illettrisme sont difficiles et se font dans la durée.

Il y a généralement des ruptures dans le parcours d'accompagnement.

Le jeune a des difficultés à reconnaitre et à accepter de mettre des actions pour progresser :
- Représentation négative des apprentissages
- La peur d'échouer une nouvelle fois
- Renvoi une image négative de soi
- L'habitude de faire avec donc pourquoi changer ?

L'orientation sur des actions de formation est souvent compliquée. Pour le jeune ce n'est pas une préoccupation et surtout il vient de sortir du système scolaire donc « formation » renvoie dans son esprit à « école » et « échec ».

Le refus du jeune de la formation est soit clairement exprimé, soit constaté par le conseiller par une rupture momentanée de l'accompagnement et de sa demande réitérée de trouver un emploi.

Le conseiller doit retravailler le projet professionnel du jeune, orienter ses recherches d'emploi sur des métiers qui ne solliciteront pas trop l'écrit, la lecture et donc parfois nécessite de faire le deuil d'IPP.

L'accompagnement
Il se met en œuvre par des solutions adaptées. On constate que même une démarche spontanée de formation n'est pas suffisante pour garantir la motivation dans la durée. Souvent, le jeune quitte la formation et revient à la Mission Locale car il veut travailler et il estime qu'il n'a pas besoin de formation.
L'image de soi que renvoie le groupe fait peur au jeune.

Bilan au niveau des Missions Locales
Il s'agit essentiellement de mieux intégrer le repérage dans les pratiques de conseillers car, pour 60% des 649 jeunes identifiés comme n'ayant pas acquis les savoirs de base, le conseiller a coché dans le système informatique « à vérifier ».

Le repérage a donc besoin d'être affiné.

Contact



Animation régionale Auvergne
7 rue de la Halle – 63800 COURNON D'AUVERGNE

Tél 04 73 84 97 13 - Fax : 04 73 84 97 08

Mail : ampa.arml.auvergne@wanadoo.fr

Intervention de Fabienne Vidal, conseillère en formation, GRETA du Velay

Dans le cadre de leur mission de formation continue, les Greta ont depuis leur création, affirmé leur positionnement sur le volet de l'insertion professionnelle. Parce que les difficultés à lire, écrire, comprendre un message de la vie quotidienne peuvent freiner l'accès à l'emploi, à la professionnalisation, à la qualification, les Greta d'auvergne ont développé un pole de compétence qui nous permet d'accueillir et de traiter à tout moment, selon des modalités souples et individualisés, des besoins spécifiques en matière d'illettrisme et ce quelque soit le public (demandeurs d'emploi, jeunes et adultes ; salariés). Ainsi, nous avons mené des formations « savoirs de base » pour les DE dans le cadre de crédits IRILL/DRTEFP/DDTEFP :

- Ateliers de lutte contre l'illettrisme pour un public orienté par différents prescripteurs notamment pole emploi, travailleurs sociaux… Au travers de différents modules (« ré appropriation des savoirs de base», « Expression orale au travers de l'actualité », « Vie quotidienne », de« Code de la route »), ces ateliers ont eu pour objectifs de : concourir à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ; développer la socialisation et la communication avec autrui, dans la vie quotidienne et son environnement ; développer des capacités relatives à l'insertion dans l'emploi, dans l'entreprise.

- Action spécifique à destination de public de moins de 26 ans orientés par les missions locales pour permettre ainsi de réapprendre les savoirs de base et de développer les compétences clés dont ils ont besoin pour s insérer plus durablement notamment ds leur vie professionnelle à venir.

Ces actions spécifiques n'existent plus aujourd'hui, le public illettré est accueilli désormais sur le dispositif compétences clés porté également par les greta d'auvergne.

Toujours dans le cadre de crédits IRILL/DRTEFP/DDTEFP nous menons des actions dans le milieu pénitentiaire : 2 actions avec le greta de Riom (un chantier école, une formation qualifiante), 1 action au Puy en Velay (préparation au Cap cuisine). Nous conduisons également des actions pour des bénéficiaires de minima sociaux, c'est le cas aujourd'hui au greta des Monts du Cantal grâce à un financement du conseil général.

Ces différentes actions requièrent une forte spécialisation des équipes des greta qui se sont professionnalisées. Ainsi, nous répondons aujourd'hui aux demandes de formation des entreprises. Les organisations du travail deviennent plus contraignantes, plus exigeantes du fait de normes, de démarches qualité qui imposent plus de traçabilité donc plus d'écrits ce qui menacent à terme l'employabilité des salariés les plus fragiles. Les entreprises ont pris conscience qu'elles ne pouvaient plus contourner l'illettrisme de leurs salariés ; avec leur OPCA, elles bâtissent leur plan de formation en intégrant des actions ciblées.

Des accords cadre avec l'aref btp, le faf propreté ont conduit à la mise en œuvre par les greta, d'actions spécifiques à destination des salariés de ces secteurs. Parce que ce sont souvent des publics peu ou pas demandeurs de formation, l'amont, l'accompagnement, l'évaluation bref l'ingénierie de formation est très importante.
Pour l'aref par exemple :

- une analyse du poste de travail du salarié est faite dans l'entreprise par le formateur. Cela lui permet de mieux comprendre les composants de la situation de travail du salarié (actions à réaliser, leurs enchaînements, les outils utilisés, les résultats attendus, les flux d'information à utiliser, à restituer) ;
- en centre, après une phase de positionnement, le formateur construit des séquences qui s'appuient à la fois sur la documentation en usage dans l'entreprise (convocation de chantier, fiches techniques, contrat de travail..) et sur une base de données métier fourni par l'aref.

Enfin, les greta d'auvergne réalisent des actions dit de « maintien des acquis » à destination de salariés TH : citons l'ESAT de Moulins avec un financement de l'Unifaf, le cat Les Horizons au Puy avec un financement de l'AGEFOS PME.
En Auvergne, environ 500 stagiaires par an suivent des formations illettrisme proposés par les greta. On retrouve une majorité d'hommes en formation de salariés et d'avantage de femmes dans les formations à destination des demandeurs d'emploi.

Contact



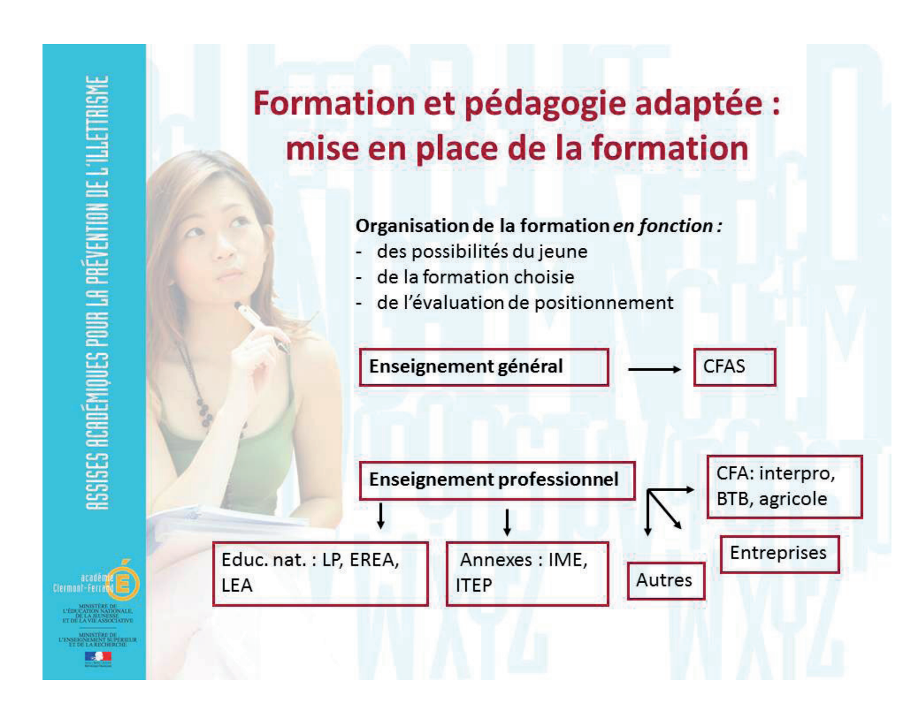
Greta du Velay
Lycée Charles et Adrien Dupuy, La roche Arnaud BP 120 - 43003 Le Puy en Velay

Tél 04 71 09 80 20 - Fax : 04 71 09 80 38
Mail : greta@velay.greta.fr

Intervention de Pascale Montel, coordinatrice pédagogique du Centre de Formation d'Apprentis Spécialisé

Voir le diaporama





Contact

Centre de formation des Apprentis Spécialisé Auvergne
38 bis Avenue de la république - 63100 Clermont-Ferrand

Tél 04 73 90 12 12

Intervention de Danielle Aspert, directrice du Centre ressources illettrisme Auvergne :

Ressources, ingénierie, pratiques culturelles

Présentation du Centre ressources illettrisme Auvergne, à partir d'une navigation sur le site internet :
www.cri-auvergne.org

En préalable, la directrice du centre ressources illettrisme fait un rappel de définition concernant les « savoirs de base ». Les interventions précédentes, notamment de la recherche présentée par l'IUFM hier et les chiffres de la JAPD aujourd'hui, concernent principalement des pratiques de lecture. Or, lorsque l'on parle « d'illettrisme », il ne faut pas oublier la communication orale, la production d'écrits, l'utilisation des outils mathématiques, les repères spatio-temporels et les activités de raisonnement.

Structure associative, le C.R.I. Auvergne est un outil à dimension régionale au service à la fois des décideurs institutionnels, des professionnels et du grand public, en relation avec la Chargée de mission régionale illettrisme, B. Thévenot.

Dans le cadre à la fois de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme, il décline des missions :
- de sensibilisation et d'information sur la problématique de l'illettrisme,
- de conseils, de mise à disposition et d'animation de ressources pédagogiques, au travers de 2 antennes « prévenir » et « conseiller » ou sur site,
- de professionnalisation des acteurs de la formation et de l'insertion (professionnels et bénévoles), d'animation de groupes de travail,
- d'accompagnement dans l'ingénierie de formation (sollicitations des services de l'Etat, des collectivités, des OPCA ou encore des employeurs / services RH) - de mutualisation entre professionnels au sein d'un réseau national.

Le site …



La page d'accueil du site s'organise autour de courts messages qui se succèdent autour des savoirs de base, illustrés par des photographies représentant des situations du quotidien.

Une cartographie de l'offre de formation sur la région Auvergne, se décline en département puis en zones géographiques avec un inventaire des actions d'accompagnement et de formation des publics, avec le nom des organismes / associations et leurs coordonnées.

Un agenda rappelle les rendez-vous locaux, régionaux voire nationaux sur la thématique de l'illettrisme, au sens large

La rubrique « en rayons », actualisée toutes les 3 semaines, propose des ressources récentes ou incontournables (documents pédagogiques, sites, romans, logiciels …) que l'on peut emprunter au CRI.
Derrière l'intitulé « presse-papier » on trouve la lettre d'information du CRI, mensuelle.

Parmi les rubriques existantes, et pour répondre aux participants à cette deuxième journée, un zoom est fait sur :

- les ressources en ligne où l'on peut trouver le compte-rendu des échanges pédagogiques proposés par le CRI www.cri-auvergne.org/sites/www.cri-auvergne.org/files/CONSEIL/echanges_pedagogiques.pdf -

- le programme régional de professionnalisation des acteurs de la cohésion sociale http://www.cri-auvergne.org/programme-de-formation-cri

- une vidéo en ligne sur la formation des salariés, élaborée et proposée en partenariat avec les agefos-pme http://www.cri-auvergne.org/opca

- la présentation de notre lettre d'information



Contact - voir page 36

Intervention de Michelle Charpille, responsable des politiques d'insertion et de formation spécifiques au Pôle Entreprises, Emploi, Economie de la DIRECCTE Auvergne.

Le dispositif compétences-clés

Le contexte …

En mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne assigne à l'Union européenne l'objectif stratégique « de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Pour cela, les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux exigences de la société de la connaissance qu'à la nécessité d'améliorer le niveau et la qualité de l'emploi. En effet, le Conseil européen de Lisbonne reconnaît que l'Europe rencontre des difficultés pour s'adapter à la mondialisation et passer à une économie fondée sur la connaissance, en se basant notamment sur le constat que plus d'un tiers de la main d'œuvre européenne est faiblement qualifiée. Il conclue qu'il est donc nécessaire d'adopter un cadre européen définissant des compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Ce travail a notamment abouti à une recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés.
«Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. Parce qu'elles devraient être acquises par tous, la présente recommandation propose un outil de référence aux États membres pour assurer que ces compétences clés soient pleinement intégrées dans leurs stratégies et leurs infrastructures, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.»
La présente recommandation définit un cadre de référence de huit compétences clés et décrit les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles qui sont attachées à chacune d'elles. Les huit compétences clés (*Voir Powerpoint - diapositive 2*)

En France, cette recommandation donne lieu à l'établissement, dans le cadre de la scolarité obligatoire, d'un « socle commun de Connaissances et de Compétences » (Ministère de l'Éducation nationale) et de mesures en faveur de l'accès aux compétences clés pour une insertion professionnelle (Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi)[12].

Le dispositif compétences clés

Il est mis en œuvre par la DIRECCTE Auvergne, service public de l'Etat en région qui assure, sous l'autorité du Préfet de région, le pilotage et la coordination des politiques publiques du développement économique, de l'emploi, du travail, de la concurrence et de la protection des consommateurs.

Public ciblé *(Voir Powerpoint - diapositives 3 et 4)*
Le ministère en charge de l'emploi a défini des orientations nationales en faveur de l'accès aux compétences clés favorisant une meilleure insertion professionnelle au travers trois axes :

- Délimitation du champ des bénéficiaires au profit des personnes inscrites dans un projet d'insertion professionnelle ou de maintien dans l'emploi (s'appuyant financièrement sur les employeurs et les OPCA pour ces dernières). Le projet professionnel de la personne pourra être l'accès à une formation pré-qualifiante, l'accès à une formation qualifiante, la réussite à un concours professionnel de niveau V, l'accès à un contrat en alternance, à un contrat aidé ou l'accès à l'emploi durable.
- Recentrage sur les formations visant la maîtrise des compétences clés et accompagnant le projet d'insertion professionnelle ;
- Rénovation de l'offre de services en faveur de la maîtrise des compétences clés.

Ce programme s'adresse prioritairement aux personnes de premiers niveaux de qualification ne maîtrisant pas le socle des compétences clés et souhaitant concrétiser un projet d'insertion dans l'emploi.

L'entrée dans le dispositif *(Voir Powerpoint – diapositive 5)*
Les personnes concernées doivent faire l'objet d'une orientation s'inscrivant dans un projet concerté d'insertion dans l'emploi, formulée par les conseillers des agences de pôle emploi, des missions locales des Cap emploi ou des structures chargées d'accompagner les personnes en vue d'une insertion dans l'emploi.

12 Circulaire du 03/01/2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi, en faveur de l'accès aux compétences-clés des personnes en insertion professionnelle.
http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/publications/picts/bo/29022008/TRE_20080002_0110_0003.pdf

Les actions de formation proposées (*Voir Powerpoint - diapositives 6, 7, 8*)
Elles visent la maîtrise d'une ou plusieurs des compétences clés suivantes, en lien direct avec le projet d'insertion dans l'emploi des personnes :

- communication en français ;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- communication en langue étrangère.

Bilan en Auvergne *(Voir Powerpoint - diapositives 9, 10, 11, 12, 13,14)*



Contact



Direccte Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi
AUVERGNE

DIRECCTE Auvergne
Centre d'affaires Gergovia 65 BD François Mitterrand
BP 414 63011 Clermont-Ferrand Cedex 1

Tél 04 73 43 14 14

Mail : michelle.charpille@travail.gouv.fr

Intervention d'Alix Meilleroux, OPCA FAF propreté, responsable régionale de l'agence de Toulouse

L'expérience d'une branche professionnelle dans la lutte contre l'illettrisme

Apprendre à lire au travail

Entre 2008 et 2009, le nombre de salariés formés aux « écrits professionnels » a doublé !
57,6% des salariés sont des femmes dont la majorité a plus de 45 ans

Plus de 400% en trois ans, près de 200% en une année, les formations des salariés aux « écrits professionnels » ont augmenté de façon spectaculaire depuis 2006. Premier secteur professionnel à avoir pris le problème de l'illettrisme à bras le corps, la Propreté a formé, en onze ans, plus de 2000 personnes. Des formations crées et financées par le FAF Propreté, l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé de la Branche, à Paris et dans toutes les régions de France.

Un investissement conséquent de la profession.
Le FAF Propreté a investi 4 469 000 euros en 2009 pour lutter contre l'illettrisme, ce qui correspond à 113 450 heures de formation. Cette somme est importante car elle a représenté 21% des fonds de la professionnalisation, l'année dernière et 4 fois plus que l'engagement initialement prévu par les partenaires sociaux (2004).

De nombreux illettrés quelque soit le secteur professionnel.
On estime en effet, à 9%* le nombre d'illettrés en France (*chiffre ANLCI). Aucun secteur professionnel n'est épargné, mais pour la Propreté, apprendre à lire et écrire le français est une priorité pour insérer des personnes qui viennent d'horizons et de pays divers.

250 heures de formation basées sur des situations vécues.
Mises en place depuis onze ans maintenant, les formations financées par le FAF Propreté via les contributions annuelles des employeurs, aident les salariés qui ont des difficultés de maîtrise de la langue française, qu'il s'agisse de lecture ou d'expression. Intitulées « écrits professionnels », ces formations s'appuient sur des situations vécues sur le lieu de travail comme par exemple lire les étiquettes des produits, se repérer avec les panneaux ou à l'aide d'un plan, remplir une fiche de liaison, communiquer avec le client etc. Grâce à cette méthode, le salarié peut mesurer chaque jour ses progrès ; ce qui lui évite de se décourager pendant les 250 heures que dure le cycle. La professionnalisation du secteur de la propreté est telle aujourd'hui, qu'il n'est plus possible d'exercer ce métier sans les acquis de base. Les métiers de la Propreté deviennent ainsi de plus en plus techniques et pointus, avec une utilisation de matériel spécifique, et nécessitent une autonomie accrue. Ces formations sont alors des tremplins pour donner accès à des parcours plus techniques et avec eux la reconnaissance du savoir faire professionnel par le biais des Certificats de Qualification Professionnelle.

L'exemple de l'action conduite avec le Greta de Clermont-Ferrand
Retenu par le FAF Propreté pour conduire des actions de formations aux écrits professionnels auprès de salariés d'entreprises adhérentes, le Greta a accompagné plus de 85 salariés depuis 2003.

Le dispositif est structuré en 5 phases :

- la phase de diagnostic, réalisée par le conseiller du Faf Propreté et les responsables d'entreprise.
- La phase de repérage des salariés réalisée par l'entreprise, avec le concours du Faf Propreté éventuellement.
- la phase d'information réalisée dans le cadre d'une réunion, entreprises, Faf Propreté et Greta, et salariés volontaires,
- la réalisation de la formation,
- l'évaluation de la formation

Déroulement de la formation :

- en amont, rencontre avec l'entreprise et le salarié pour la formalisation des attentes de l'entreprise, l'analyse du poste, et recueil de documents professionnels.
- Phase de positionnement : évaluation du niveau d'entrée, et restitution des résultats.
- Phase de formation : 2 fois 3 heures par semaine pour un parcours de 250 heures. Soit un an environ
- Phase de mutualisation des supports pédagogiques. Réalisation de scénarii et conception d'outils pédagogiques mutualisés sur une banque de données gérées par le cabinet RECIF au plan national.

Les supports professionnels et les situations professionnelles servent de base à l'apprentissage la lecture, écriture et communication orale des salariés.

90% de réussite et l'envie d'aller plus loin
Dispensée hors des horaires de travail, la formation implique un réel engagement de la part du stagiaire : un taux d'assiduité de 90%, l'atteinte des objectifs et surtout l'envie de poursuivre la formation témoignent de la motivation et des résultats !

Pour soutenir l'action et les efforts des entreprises, le FAF Propreté finance la formation et les rémunérations des stagiaires.

Pour information : 2000 salariés du secteur de la Propreté ont suivi la formation aux écrits professionnels depuis 1999. En 2009, 57,6% des salariés qui ont suivi cette formation sont des femmes dont 46,3% d'entre elles ont plus de 45 ans / 74,1% des salariés sont des ouvriers non qualifiés, 14,5% sont des ouvriers qualifiés, 52,7% d'entre eux travaillent à temps plein.

Contact



OPCA FAF propreté
Agence de Toulouse
21 avenue Didier Daurot - 31000 Toulouse

Alix Meilleroux
Tél 05 34 66 59 63

Intervention de Marie Savre, formatrice au centre de formation du bâtiment Dabert - Clermont-Ferrand.

Psychologie sociale, rupture et échec scolaires

En guise d'introduction …

Après une expérience professionnelle de formatrice et coordinatrice en Insertion et Formation Professionnelle au Greta, je suis devenue formatrice en Français/Histoire-Géographie au Centre de Formation des Apprentis du Bâtiment et Travaux Publics de Clermont-Ferrand, dès 2001. Par ailleurs, j'animais des formations concernant des publics adultes en difficulté ou des publics en Insertion.

Avec mes collègues, d'année en année, nous avons rencontré des problèmes pédagogiques avec des jeunes de plus en plus en difficulté. Il s'agissait notamment de publics en situation d'illettrisme, intégrés dans des groupes d'apprentis hétérogènes côtoyant des jeunes ayant quitté le lycée ou possédant des diplômes de niveau IV.

Depuis longtemps, l'idée de terminer mon cursus universitaire germait et les préoccupations de mes collègues - que je partageais - m'ont amenée à reprendre mes études et a intégré un Master II en Psychologie Sociale à l'Université de Clermont-Ferrand sous la responsabilité de Delphine Martinot.
J'ai eu, en outre, la chance d'effectuer mon stage à l'IUFM d'Auvergne avec Serge Thomazet, enseignant-chercheur, responsable du département Aide à la Scolarisation des élèves Handicapés.
Le sujet que j'ai traité dans mon mémoire portait sur le point de vue des professeurs des écoles à propos de l'aide personnalisée mise en place à l'école primaire.

Cette année universitaire a répondu à mes attentes à plus d'un titre. Tout d'abord, théoriquement, j'ai trouvé des réponses à toutes les questions que je me posais sur la façon d'agir avec des publics en difficulté, sur plusieurs aspects. Ensuite, l'idée d'un « soutien-accompagnement » que je pourrais proposer au CFA-BTP dans lequel je travaille, s'est construite peu à peu grâce à l'enquête que je menais auprès des professeurs des écoles primaires.

Les apports de la Psychologie Sociale dans mes pratiques

La psychologie sociale ?

En 1965, Brown définit la psychologie sociale comme l'étude des processus mentaux et des comportements des individus déterminés par les interactions actuelles ou passées que ces derniers entretiennent avec d'autres personnes. Il s'agit donc d'une discipline où l'on étudie de façon systématique les interactions humaines et leurs fondements psychologiques.

La psychologie sociale de l'éducation s'intéresse ainsi aux liens qu'entretiennent les interactions et les apprentissages ; ce qui est particulièrement novateur puisque les recherches relatives aux apprentissages étudient rarement en quoi et comment les contextes - contexte social en général mais aussi le contexte même de la classe - régulent le traitement de l'information des élèves, des enseignants et les conduites sociales susceptibles de découler de ce traitement. Or, la spécificité de la pensée humaine est bien de prendre place dans un contexte culturel et social, et ce, à travers les différentes insertions sociales des individus. Ainsi, la psychologie sociale prend en compte le fait que les rapports humains ne se déroulent jamais en dehors de tout contexte social. Les individus occupent des positions spécifiques dans la société, dans l'institution, dans l'école ou dans une situation d'apprentissage donnée et ces positions jouent un rôle fondamental sur les interactions et les relations que les individus développent entre eux. Les notions « interactions et apprentissage » sont donc intimement liées et sont indissociables dès lors que l'objet d'étude concerne un apprentissage.

En effet, les apprentissages en situation scolaire mettent en jeu des personnes, des acteurs ; ils génèrent des interactions ou sont la conséquence d'interactions, s'inscrivent dans des contextes sociaux et alimentent une démarche impliquant des dynamiques de développement et de changements individuels et/ou collectifs.

En conclusion, la psychologie Sociale considère ainsi que les individus agissent en étant influencés par les autres ou peuvent se comporter différemment selon les contextes dans lesquels ils évoluent. (*Voir Powerpoint - Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté*). Elle part du principe que l'individu est vu comme un être changeant au fur et à mesure de ses confrontations à des situations sociales et à ses interactions avec ses tiers.

Le postulat de base de mon propos est donc que les professionnels ayant à travailler avec des publics en difficulté peuvent trouver des moyens d'action en agissant sur les contextes d'apprentissage, dans leur classe ou dans l'aide qu'ils fournissent à ces jeunes.

La Motivation
Une partie des publics reçus au Centre d'apprentissage du Bâtiment sont des garçons en difficultés et parfois en situation d'illettrisme. En assistant au conseil de classe, j'ai pu constater combien la formule, « manque de motivation », pouvait être récurrente.

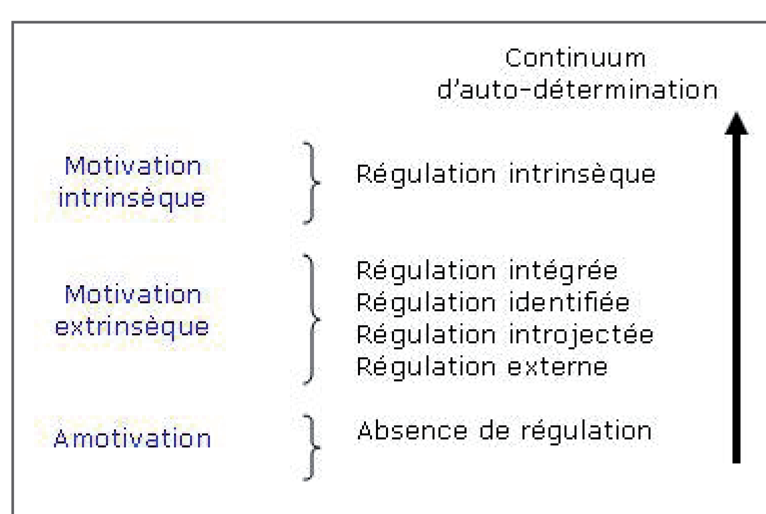
Face à ces publics, on a ainsi souvent tendance à parler de personnes peu motivées, mais qu'est-ce que le concept de MOTIVATION ?
« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».
(Pintrich & Schrauben ,1992)

« La motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ ou externes traduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». (Vallerand & Thill, 1993).

Pour ce qui nous concerne, nous nous appuyons sur les travaux de Deci et Ryan (1985) qui distinguent deux types de motivation suivant qu'elle est «imposée» ou non :
- La motivation intrinsèque : l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.
- La motivation extrinsèque : l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...).

Ces deux types de motivations sont complétés par un troisième état : l'amotivation.
- L'amotivation : l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle.
  L'amotivation se distingue de la motivation extrinsèque par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions.

Pour Deci et Ryan, ces motivations s'organisent entre elles suivant une échelle continue de régulation (ou d'auto-détermination)



- Absence de régulation : absence complète de motivation
- Régulation externe : le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à la personne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne
- Régulation introjectée : l'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant notamment. L'action n'est pas encore librement choisie puisque l'individu agit pour éviter une conséquence désagréable qu'il s'impose en se culpabilisant
- Régulation identifiée : même si l'activité au final est réalisée à des fins externes, elle devient valorisée et importante pour l'individu qui s'identifie alors à cette activité
- Régulation intégrée : l'activité est cohérente avec le concept de soi de la personne, qui peut alors s'approprier l'action et trouver des sources d'auto-motivation complémentaires à la source externe à l'origine de l'action
- Régulation intrinsèque : l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe.

Selon Deci et Ryan, la motivation la plus favorable à l'implication dans les apprentissages, est la motivation intrinsèque ;

elle est tributaire du fait que les individus doivent penser qu'ils sont autonomes, qu'ils ont choisi, qu'ils sont capables et qu'ils sont soutenus dans leur choix.

Ce sont sur ces aspects de la motivation que des professionnels peuvent intervenir afin d'augmenter la motivation des jeunes en difficulté ou bien de tenter d'empêcher qu'elle ne diminue. Il s'agit par exemple de réfléchir aux objectifs, aux feed-back, aux explications que l'on donne lorsqu'on propose des tâches à effectuer.

Le second concept qui concerne la motivation est celui de l'engagement : comment engager des publics en difficulté ou en situation d'illettrisme dans des apprentissages ?
Selon J.L. Beauvois & R.V. Joule, « Seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments, mais par nos conduites effectives ». Ces auteurs montrent que l'engagement dans une tâche ou dans des apprentissages peut être amorcé et qu'il est d'autant plus important qu'il est choisi « librement », formalisé et public.

Faire face à des publics qui ont « mauvaise réputation »

Selon J. P. Leyens, « les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'une groupe de personnes ».
Les recherches sur cette thématique indiquent que ces croyances sont largement partagées y compris par les individus qui les rejettent.

Il se trouve que les publics en situation d'illettrisme sont victimes de stéréotypes et les élèves appartenant à ce groupe sont porteurs d'un stigmate et ont la réputation d'être moins performants au niveau scolaire. (*Voir Powerpoint, Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté, diapositives 2 à 5*)

Toujours selon les théories de la psychologie sociale, les enseignants se comportent différemment envers ces personnes, sans en avoir conscience. Or, il semblerait que leur comportement influence en retour le comportement des personnes en difficulté. Ainsi, leurs résultats viendraient conforter les croyances des enseignants : la boucle est bouclée. Il est très important de rappeler ici que les enseignants ne sont pas conscients des différences de comportements qu'ils opèrent en fonction des élèves
C'est ce qu'on appelle l'effet Pygmalion (*Voir Powerpoint, Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté, diapositive 6*) et qui a été décrit pas Rosenthal ou encore « l'auto réalisation des prophéties » : les attentes des enseignants, quant aux résultats ou performances des publics en difficultés, les font se comporter de telle façon qu'en retour les jeunes confortent leurs attentes.

Il semble donc important que les professionnels connaissent ces mécanismes afin de repérer des situations menaçantes pour ces publics et, notamment, en évaluation, pour qu'ils puissent adapter leurs pratiques professionnelles.

L'Estime de Soi

Le concept d'Estime de Soi - EDS - (*Voir Powerpoint, Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté, diapositives 7 et 8*) est souvent celui qui vient à l'esprit lorsqu'on parle de personnes en situation d'illettrisme. L'EDS est-elle le remède contre l'échec ?

Les travaux de D. Martinot définissent l'EDS comme correspondant à la valeur que l'on s'accorde en tant que personne à une évaluation ou une estimation globale de nous-mêmes sur nous-mêmes, à quel point nous nous approuvons, nous nous aimons. Pour D. Martinot, «l'image de soi » de l'élève joue un rôle fondamental dans ses apprentissages scolaires. Que cette image soit positive et l'élève surmontera beaucoup mieux les difficultés qu'il rencontre, qu'elle soit négative et c'est l'inverse qui se produit. Or cette image de soi se construit dans la relation de l'élève à l'enseignant et elle est directement liée au rôle et à l'importance que ce dernier attribue à l'évaluation des performances de l'élève...

Mais contrairement aux idées reçues, les personnes en difficulté ne possèdent pas une EDS négative parce qu'elles mettent en place des stratégies de protection de leur EDS.
Il s'agit donc de comprendre que l'EDS et la réussite ne sont pas forcément liées et augmenter artificiellement l'EDS, sans relations avec leurs résultats, pour « redonner confiance » peut avoir des conséquences inverses que celles attendues sur l'implication des personnes dans leurs apprentissages.

Là encore, il est essentiel de connaître les stratégies de protection de l'EDS afin de mettre en place des contextes d'apprentissage évitant le recours à ces stratégies.
On définit plusieurs stratégies de protection de l'EDS qui sont des freins aux progrès personnels des élèves et augmentent les difficultés scolaires :

- Jouer sur les comparaisons avec les autres
- C'est attribuer la réussite des autres à des capacités hors norme (génie) d'où la stigmatisation parfois « des premiers de classe ». On évite donc de se comparer à eux, de les prendre comme modèle, on ne s'inspire pas de

leurs des comportements susceptibles cependant de nous faire progresser.
Conséquence : maintien du niveau scolaire.

- Se comparer à des élèves qui réussissent moins bien que soi. Cela permet de s'autoriser à faire moins bien, à faire moins d'effort.

Conséquence : baisse du niveau scolaire.

Explication des échecs :

- Ne pas s'estimer responsable des échecs :

Conséquence : ne pas analyser ses erreurs et ne pas en tirer profit.

- Ne pas penser que l'on contrôle ce qui nous arrive : si l'on pense que l'on ne peut pas agir sur les choses il y a une diminution de la motivation intrinsèque et donc une augmentation des difficultés scolaires.

Jouer sur ses goûts, sa personnalité…

- Faire de l'auto handicap (se protéger par anticipation)
  On crée des obstacles sur le chemin de sa propre performance et cela a pour conséquence de renforcer sa propre valeur négative. Il faut donc trouver quelque chose pour que l'échec anticipé soit associé à un manque de capacité. Réussir avec un obstacle augmente le mérite ; le meilleur obstacle c'est souvent une diminution des efforts (réussir sans effort est perçu comme une forme d'intelligence)

Conséquences : diminution de la motivation intrinsèque et une augmentation des difficultés scolaires.
Les élèves faibles utilisent l'auto handicap ce qui accentue leur désengagement scolaire. Il y a disparition de la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque peut-être maintenue par du soutien, cours particuliers….
L'absentéisme peut apparaître à ce niveau. Le désinvestissement est vécu comme un choix de la personnalité : l'élève dit : « moi je n'aime pas l'école parce que… ». Les parents disent « vous comprenez, il est comme cela… »

La redéfinition des normes sociales :

- Création d'un groupe au sein de la classe pour être respecté par et pour son échec. La valorisation est obtenue par l'exclusion, les convocations, les punitions…

Conséquence : valorisation de la dimension anti scolaire (leader négatif), augmentation des difficultés scolaires, adhésion à des valeurs antisociales, absentéisme.

Gérer les situations d'échec et de réussites : complimenter

Les professionnels confrontés à des publics en difficulté sont toujours préoccupés de valoriser et de soutenir les individus, mais concrètement quels mots utiliser ? Comment leur expliquer leurs réussites ou leurs échecs ? Comment choisir des renforcements adaptés pour les complimenter ? (*Voir Powerpoint, Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté, diapositives 9 et 10*)

Les travaux sur l'attribution causale, c'est à dire sur les explications que l'on donne aux événements qui nous touchent, montrent que : « la façon dont les enseignants vont attribuer la réussite ou l'échec des élèves, peut avoir des répercussions sur le vécu et l'avenir scolaire des élèves » (Bessoux & Pansu, 2003).

De même pour C. Dweck, 2010 : « Il est remarquable de voir combien les enfants sont sensibles à ces messages et combien ils s'en préoccupent ». Cette psychologue explique que la conception de l'intelligence véhiculée par les enseignants au travers de leurs renforcements a des conséquences. Si l'intelligence est perçue par des apprenants comme un tout immuable, avec des capacités déterminées ou bien comme quelque chose qui se construit avec des aléas et des erreurs salutaires, la persévérance et les performances seront très différentes. Elle insiste sur la nécessité de valoriser les efforts en situation d'échec ou de réussite ; tous les élèves en général pouvant vivre les deux situations. Elle souligne l'importance d'amener à considérer les erreurs comme source d'apprentissage et de préférer des buts d'apprentissage centrés sur les cheminements pour réaliser une tâche plutôt que des buts de performances centrés sur les résultats et les capacités.

Le travail de groupe : la coopération

Le travail de groupe et l'intégration des publics en difficulté dans ces travaux est un des problèmes que rencontre chacun d'entre nous. Faut-il créer des groupes de niveau homogène, ou bien faut-il que les plus compétents aident les moins compétents ?

Les apprenants peuvent-ils eux-mêmes en interagissant, augmenter leurs connaissances ou leurs compétences ?
C'est tout l'enjeu d'avoir conscience des freins ou des problèmes liés au travail de groupe afin de les contrer et de connaître les théories et les techniques autour du travail coopératif. (*Voir Powerpoint, Les contextes d'apprentissage avec des publics en difficulté, diapositives 11 à 13*)

Il existe notamment une méthode développée par Aronson en 1971, au sein des universités du Texas et de Californie, nommée le « Jygsaw Teaching » ou la classe puzzle qui s'inscrit dans l'apprentissage coopératif comme également la méthode de la « controverse » (C. Darnon, 2009).

Le Jigsaw-Teaching ou enseignement puzzle, correspond à un dispositif particulier de coopération qui se déroule en plusieurs phases avec une répartition des tâches entre les élèves. Cette technique a été développée par Elliot Aronson en 1971 au sein des universités du Texas et de Californie.
Ce dispositif peut être organisé auprès d'un grand groupe d'élèves - une classe entière-, divisé en plusieurs sous-groupes coopératifs. Dans cette situation, chaque élève est inscrit dans un sous-groupe. Dans un premier temps, l'enseignant donne à tous les sous-groupes le même travail. Ce travail correspond au « puzzle général ». Il peut s'agir par exemple, d'élaborer une synthèse
générale sur un thème. Puis, à chaque élève, est donné un travail spécifique à réaliser. Dans un second temps, le travail réalisé individuellement est exposé au sein de chaque petit groupe. Ce dispositif contraint chacun des élèves à enseigner aux membres de son sous-groupe ce qu'il a appris, compris ou réalisé dans la phase individuelle. Les membres des différents sous-groupes étudient individuellement un thème, un morceau du " puzzle ", et font ensuite, une présentation à leur groupe : cela correspond à la construction collective du " puzzle ".

Source : D'après Marie-Christine TOCZEK, UNIVERSIT2 Blaise Pascal, Clermont-Ferrand - UFR de Psychologie - Sciences Sociales et Sciences de l'Education - IUFM - Laboratoire PAEDI - Processus d'Action des Enseignants
http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/88/50/PDF/HDR-MCT_-Note_de_synthA_se-_16_-11-2009.pdf

Des auteurs, tels que Davidson, mettent en évidence la nécessité d'éléments indispensables à l'efficacité des dispositifs coopératifs: la présence d'une tâche commune, des groupes restreints, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et l'accent sur des comportements coopératifs plutôt que sur des comportements compétitifs.

Bibliographie

Bessoux, P., & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves: Paris : PUF.

Bourgeois, E., & Galand, B. (2006). (Se) Motiver à apprendre: Paris: PUF.

Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale.: Paris : Armand Colin.

Darnon, C. (2008). Des conflits pour apprendre: Grenoble: PUG.

Dweck, C. (2010). Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite: PSY MARDAGA.

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1987). Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens: PUF Grenoble.

Leyens, J.-P. (1983). Sommes-nous tous des psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité: Broché.

Martinot, D., & Toczek, M.-C. (2004). Le défi éducatif: Paris: Armand Colin.



ATELIERS

Atelier 1 - Maintenir les savoirs de base tout au long de la vie et sécuriser les parcours professionnels

Animateur : Brigitte Thévenot, Chargée de mission régionale, Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale

Secrétaire : Valérie Husar, principale du collège Jules Romains à Ambert

Nombre des participants : une trentaine
Variété des statuts représentés : professeurs de lycée professionnel, formateur de GRETA, conseiller en formation continue, chefs d'établissement, IEN, représentants d'entreprise.

Déroulement de l'atelier

Tour de table
Introduction DRJSCS Auvergne/Chargée de mission régionale lutte contre l'illettrisme avec la projection d'un Powerpoint - Maintenir les savoirs de base tout au long de la vie et sécuriser les parcours professionnels.

Échanges d'expériences et questionnement

Formation aux compétences clés en situation de travail : dans le secteur de la propreté, évolution des formations. Aujourd'hui, un croisement s'effectue entre les compétences clés et les référentiels des Certifications de qualification professionnelle. On peut donc prévoir une évolution prévisible des contenus pédagogiques pour former et qualifier les salariés. Financement doublé.

Un besoin est ressenti au sein de nombreux Organismes Paritaires Collecteurs Agréés.: la professionnalisation des formateurs. Des parcours de 250 heures, soit deux demi-journées de 3 heures deux fois par semaine, soit 5 jours consécutifs, sont proposés.

Comment entrer en contact avec les entreprises, les sensibiliser à la problématique de l'illettrisme pour leur proposer ce type d'action ? Comment les aider à repérer ces salariés en difficulté ? Les entreprises ne sont pas très à l'aise pour ces repérages et sont contentes de déléguer.

Dans le cadre de l'élaboration du plan régional de prévention et de lutte contre l'illettrisme, réflexion en cours au sein de la DIRECCTE Auvergne et de la DRJSCS pour mobiliser les OPCA.

OPCA industrie agro alimentaire : mise en œuvre de l'outil MSF (maitrise des savoirs fondamentaux) depuis peu, à l'exemple du FAF propreté. Pour le moment, quelques expériences.
Labellisation d'un réseau d'organismes de formation vers lequel se tourner pour assurer ces formations. Intérêt du bouche à oreille par retour d'expérience des salariés.

Comment former les conseillers qui vont en entreprise pour parler de ces problèmes ? Quels sont les mots à employer ? C'est encore un sujet un peu tabou. Trouver un questionnement prétexte pour dépister, puis utiliser des documents professionnels pour former.
Deux moments clés : en amont concernant l'ingénierie de projet pour accompagner les entreprises, et en aval pour assurer la mise en œuvre des formations.
Un obstacle parfois de la part des chefs d'équipe car dans le cadre d'une nouvelle organisation, libérer le salarié 250 heures peut être difficile sur le terrain (comme toute formation).
Certains salariés ont la crainte de « retourner à l'école », (presque un tiers d'entre eux!).
Certains organismes (GIP) font cet accompagnement.

Avis des professeurs de lycée professionnel sur la formation tout au long de la vie ?

- Impression d'être confrontés à une injonction paradoxale : hétérogénéité des classes, objectifs de préparer à des diplômes (bac pro trois ans) pour tous. On ne peut pas faire de formation personnalisée (comme on en parlait ce matin) dans une classe de 30 élèves, certains ne peuvent en sortir que par l'échec. Même en stage, les maitres de stage trouvent que les jeunes sont en difficulté, s'interrogent sur la façon de les aider à progresser, et c'est un phénomène récent.
- Les élèves suivaient auparavant un cursus BEP en 2 ans + baccalauréat professionnel en 2 ans, maintenant ils arrivent en baccalauréat professionnel en fin de classe de troisième. De plus, les programmes se sont réorientés vers des textes classiques, littéraires (surréalisme…) et il n'y a plus de textes fonctionnels. Si l'intention d'ouverture

est louable, cela peut être à l'origine d'un grand écart par rapport aux attentes des élèves.
- Besoin d'une liaison 3ème / LP : certaines initiatives se doivent d'être développées.
- Des filières professionnelles choisies par défaut, par recherche de la proximité géographique plus que pour l'intérêt de la matière enseignée et de la filière… les enseignants ont l'impression d'être dans une situation difficile à gérer, se sentent professeurs de lycée avec un public qui n'en est pas.
- Dans les formations de salariés, l'effectif est de 15 apprenants maximum, l'individualisation possible, et la demande émane des employeurs et des apprenants. Toutefois, le nombre 'est pas uniquement à invoquer pour comprendre les difficultés. Il faut être plus créatif. On veut faire rentrer tous les jeunes dans un moule, on a du mal à proposer des parcours adaptés.
- Souci du manque d'appétence des élèves pour les savoirs proposés : comment créer « l'envie de » ? Eviter de leur proposer les mêmes contenus et démarches que ceux qui les ont mis en échec.

Les entreprises ont besoin de recruter des jeunes, elles rencontrent le même problème de manque d'envie. Décalage entre les programmes et les attentes des entreprises. La formation tout au long de la vie devient une obligation de l'entreprise, mais si dès le début il faut rattraper un retard de formation, c'est inquiétant.
Dans le secteur de la propreté, on arrive à amener un plus au salarié, qui peut être bénéfique en matière d'évolution professionnelle.

Relevé de conclusions

1. Mettre en place de manière opérationnelle les conditions nécessaires au rapprochement du monde professionnel et de l'école. Même s'il est difficile de faire rêver pour certains secteurs (propreté, IAA), il convient de permettre aux jeunes de se projeter, de valoriser certains emplois, faire connaitre les parcours de réussite, les perspectives d'évolution et d'épanouissement dans l'entreprise. Bémol : il existe toujours des postes non qualifiés, et ils sont difficiles à pourvoir.

2. Développer l'ouverture des structures d'un lycée à des apprenants adultes pour favoriser la mixité des publics (adultes/apprentis) et impulser une émulation.
L'effondrement de la situation sociale et familiale de certains élèves, le cumul des problèmes sociaux et scolaires nécessite dans certains cas une orientation des jeunes vers des structures d'accompagnement qu'il convient de connaître et de maîtriser.

3. Savoir partager les savoir faire des différents intervenants, professeurs en LP, formateurs d'adultes, professionnels.

4. Encourager les jeunes à être plus mobiles géographiquement.

5. Concevoir des parcours différenciés pour les élèves en difficultés, en tuilant les temps de classe avec un travail spécifique assuré par un formateur spécialisé, sur une durée limitée.

6. Recentrer les objectifs pédagogiques sur la formation de tous. Pourquoi les compétences de certains jeunes s'érodent-elles au cours de la scolarité ? Les élèves les plus en difficulté mobilisent tellement d'attention et d'énergie à lire, déchiffrer, qu'ils n'ont plus l'énergie nécessaire pour comprendre, apprendre.

7. Veiller à assurer des formations plus régulières en entreprise, en particulier en direction des personnels les moins qualifiés, à partir d'une « gestion des ressources humaines » rénovée.
Apprendre à détecter les problèmes. Elaborer des aides, des stratégies pour contourner la difficulté (codes couleurs, pictogramme), ne résoud pas le problème de fond. Un encouragement financier pour motiver les chefs d'entreprise est nécessaire. Hausse encourageante des budgets formation des entreprise (0,9% obligatoire, mais on est à 3%)

8. Inciter les enseignants à s'engager sur des programmes de rencontre européens qui permettent de croiser les regards sur ces problématiques.

Atelier 2 - Traiter les difficultés langagières et faire retrouver l'envie d'apprendre à des adolescents en situation de fragilité, de rupture scolaire.

Animateur : Marie Savre, formatrice au CFA du bâtiment, Clermont-Ferrand

Secrétaire : Marie Savre, formatrice au CFA du bâtiment, Clermont-Ferrand

Nombre des participants : une soixantaine
Variété des statuts représentés : professeurs de lycée professionnel, formateur de GRETA, conseiller en formation continue, chefs d'établissement, IEN, représentants d'entreprise.

L'intervention générale s'est appuyée sur les éléments développés autour de la psychologie cognitive et ses apports et a été introduite par une brève présentation de l'expérience conduite au centre d'apprentissage du Bâtiment.
Mise en place d'un « soutien – accompagnement » au CFA

- Fiche de positionnement
- Rendez-vous avec le jeune
- Contrats d'objectifs : aspects comportementaux et/ou cognitifs
- Travail personnel et engagement
- Atelier en perspective
- Suivi des jeunes
- Echanges avec les formateurs

Ecoute de l'enregistrement d'un apprenti Métallier de 19 ans, ayant obtenu un CAP en lycée professionnel (Lire page X). Scolarisé en SEGPA après avoir suivi une CLISS (classe d'intégration scolaire). Aujourd'hui, il est en Brevet Professionnel en trois ans et risque de ne pas obtenir son examen en raison de ses difficultés.

A l'écoute d' Adrian, un élève aux compétences langagières fragiles …

M. Savre - Depuis quand tu as des difficultés pour lire et écrire ?
Adrian - Depuis le CP, j'ai jamais voulu apprendre et voilà.

M.S - As-tu fait des progrès et peux-tu encore en faire ?
Adrian - J'en fait déjà quelques uns mais je pourrais en faire plus avec de l'entraînement.

M.S - Est-ce que tes collègues savent que tu as ces difficultés ?
Adrian - Oui, vu que j'ai suivi des classes un peu particulières : CLISS, SEGPA, des classes où la plupart des gens ont des difficultés comme moi. L'orthographe c'est pas du tout ça … mais vis à vis des autres vu qu'ils avaient les mêmes difficultés… Il y en a qui arrive pas du tout à me relire, il y en a qui ont l'habitude de me relire qui y arrive mais bon il y a pas mal de fautes et c'est pas toujours compréhensif.

M.S - Qu'est-ce que les autres pensent de toi ?
Adrian - Rien parce qu'ils me connaissent en dehors, j'ai des difficultés de lecture et d'écriture mais ils savent très bien qu'à côté je suis la personne que je suis. Ceux que je vois n'ont jamais vu mes difficultés, et à part sur les textos où ils arrivent à voir là, qu'il y a pas mal de fautes, ils y font même plus gaffe.

M.S - Et ta famille qu'en pense-t-elle ?
Adrian - Elle aimerait bien que je m'améliore mais… enfin bon… ça restera comme ça. On va essayer mais bon, faut le temps.

... (suite page suivante)

M.S - Que pensent tes formateurs ou tes professeurs ? »
Adrian - Toujours la même question : le soutien. Ca, on est toujours en train de m'en proposer … mais il faudrait que je m'améliore de moi même et voilà… ça voudrait dire d'arrêter d'écrire en texto, c'est mon grand fort, ou écrire tout en abrégé sans que ce soit abrégé même sans que ce soit inlisible.

M.S - Est-ce que cela va te poser des problèmes dans ta vie future ? »
Adrian - Sûrement que oui si je veux continuer dans mes études ou etcetera… »

M.S - Dans le domaine professionnel ?
Adrian - Oui quelquefois, l'exemple de mes feuilles, quand je dois marquer ce que j'ai fait la secrétaire a parfois du mal à me relire, donc c'est vrai que ça pose quelques petits soucis. Souvent, elle vient me demander de lui dire ce que j'ai fait parce que, bon…, elle peut pas me relire et elle aimerait bien que ce soit mieux je pense, comme à peu près tout le monde pour mieux arriver à me relire, mais bon voilà. »

M.S - Est-ce que tu penses qu'il te faut des exercices moins difficiles que les autres pour y arriver ou pas ?
Adrian - Non, parce que c'est pas le fait que c'est compliqué que j'arrive pas à y faire, c'est surtout que quand j'écris on arrive pas à me relire derrière. Les exercices me posent pas de problèmes c'est surtout pour les corriger que les personnes après, elles, ont des problèmes.

M.S - Est-ce qu'il y a des mots qu'utilisent les formateurs avec toi qui t'énervent ? »
Adrian - Non, rien, pas grand chose, c'est que je cherche au plus facile et donc les mots employés sont les plus faciles.

M.S - Qu'est-ce qui te motive dans ce qu'ils te disent ?
Adrian - Je sais pas, pas grand chose.

M.S - Est-ce que tu apprécies le travail de groupe ?
Adrian - Oui, ça m'a jamais dérangé, en groupe ou seul c'est quand même du travail alors c'est pas la joie non plus. Et sur un exercice, je peux apporter la réponse aussi bien que la personne d'à côté, chacun regarde la question qui les intéresse le plus et répond à la question.

M.S - Pour toi, une note ça représente quoi ?
Adrian - Si elle est bien on est content, si elle est nulle c'est pas terrible et sinon on fera mieux la prochaine fois, c'est bien ce qu'on se dit toujours.

M.S - Ca sert à quoi selon toi, d'être noté ou évalué ?
Adrian - Pas à grand chose, non, ça dépend, y'a des travail, ça fait plaisir d'avoir une bonne note, on sait qu'on a bien travaillé dessus mais des fois, on n'en a rien à faire et le fait qu'il y a une note on n'en n'a rien à faire non plus.

Un exemple d'une de ses copies de Français a été objet d'analyse *(Voir Powerpoint, diapositive 3)* projetée sur écran.

- Discussion / échanges autour du « cas » et de ses difficultés, jugées comme de l'illettrisme par certains enseignants et pas par d'autres : difficultés à définir la limite entre « faible maitrise du langage écrit » et « illettrisme » mais est-ce essentiel dans le travail à conduire auprès des jeunes dis « en difficultés »
- Discussion autour de ce que peut ressentir ce jeune en difficulté depuis le CP, dit-il, et comment nous comporter vis à vis de lui et dans un groupe ?
- Discussion et échanges autour de la stigmatisation et des stéréotypes, autour de la notion d'Estime de Soi et autour des actions et des comportements à mettre en œuvre face à ces publics en difficulté ?

Réflexion autour de la question de la prise en charge de ce type d'apprenants :

- Doit-on créer un contexte différent pour ces personnes en difficulté ?
- Comment faire face aux échecs et aux réussites des personnes en situation d'illettrisme?
- Quels compliments utiliser et quoi dire pour favoriser les efforts de ces personnes ?
- Doit-on diminuer le niveau pour qu'elles puissent s'adapter ?
- Importance de l'utilisation de renforcements ou de compliments à l'égard de ces personnes.
- Après des questionnements de la part de certains enseignants, j'ai développé certains apports théoriques sur les travaux de l'attribution de la réussite et de l'échec des élèves et sur les travaux autour des renforcements,

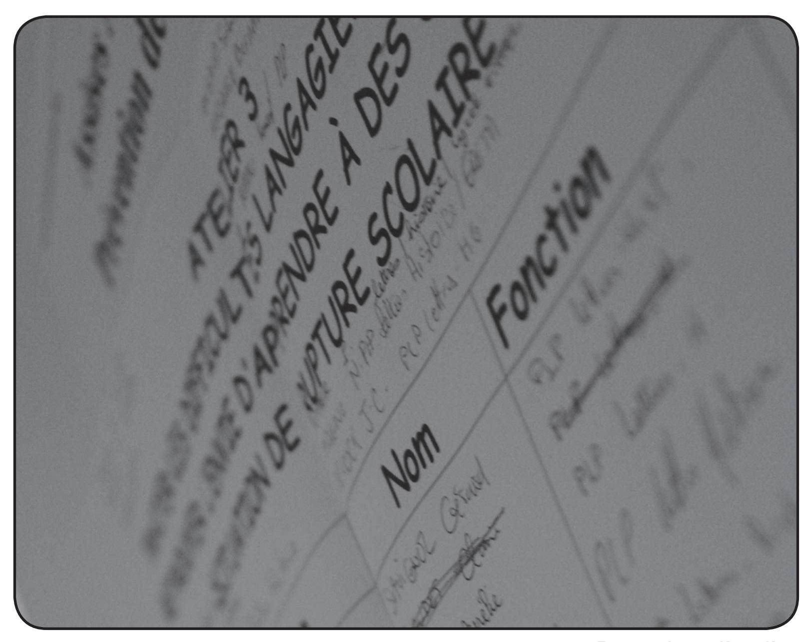
des buts fixés aux élèves et des feed-back.
- Intérêt du travail de groupe et de l'évaluation avec ces publics en situation d'illettrisme ?
- Après des questionnements de la part de certains enseignants, j'ai développé certains apports théoriques sur les travaux autour de l'apprentissage coopératif et de l'évaluation sans menace et sur le développement de l'autonomie.

Propositions

Développer des formations sous forme de « modules » destinées à des formateurs ou des enseignants qui travaillent avec des publics en difficulté et avec les apports théoriques de la Psychologie Sociale :
- Face à des personnes en difficulté, on a tendance à parler de personnes peu motivées, mais qu'est-ce que la motivation ?
- Comment gérer les échecs et les réussites des publics en difficulté, comment complimenter et soutenir ?
- Comment travailler avec des publics qui ont « mauvaise réputation » ?
- Comment évaluer des personnes en situation difficile ?
- Comment travailler en groupe avec des personnes en situation difficile ?



Regard sur l'atelier



Regard sur l'atelier



ANNEXES

Annexe 1

Ressources bibliographiques et sitographiques

1.RECHERCHES/RÉFLEXIONS SUR L'ILLETTRISME

Contre l'illettrisme, quelles ambitions ? : autosaisine.
Clermont-Ferrand : Conseil économique et social régional, 2000. 112 p.
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 372.1CON.

Gilles Annie. De l'illettrisme aujourd'hui : apports de la recherche à la compréhension et à l'action.
Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2003. 228 p. ISBN 2-86633-360-8.
Résumé : Cet ouvrage resitue l'illettrisme dans sa complexité sociale mais en accordant une large place à la compréhension et à la volonté d'agir dont il fournit plusieurs exemples. Il lui restitue son histoire, issue d'un accompagnement caritatif et combatif de la misère en France, et pour le moment, rapportée à la problématique de l'échec scolaire. Les enseignants appelés à travailler dans le sens d'une prévention ont besoin de s'informer, de réfléchir, de soutenir leur demande de formation. L'ouvrage proposé peut les y aider.
Descripteurs : illettrisme / politique de l'éducation.
Cote : / 374.9DEL.

Bentolila, Alain. De l'illettrisme en général et de l'école en particulier.
Paris : Plon, 1996. 217 p. ; 23 cm. Collection En général et en particulier. Titre de couv. : «De l'illettrisme et de l'école».
ISBN 2-259-18428-6.
Résumé : Etude approfondie sur la mesure, le développement et les causes de l'illettrisme, mais aussi interrogation sur la responsabilité de l'école et sur les possibles solutions de lutte contre ce fléau.
Descripteurs : illettrisme / France / apprentissage cognitif / équipe éducative / apprentissage de la lecture / exclusion sociale / échec scolaire / relation enseignant-apprenant / prévention sanitaire.
Cote : / 374.9BEN.

Besse, Jean-Marie. L'écrit, l'école et l'illettrisme.
Magnard, 1995. 118 p. ; 25 x 15 cm. Les guides. Bibliogr.. ISBN 2-210-71957-7.
Résumé : Après plus d'un siècle de scolarisation obligatoire, où en est-on des pratiques effectives de lecture et d'écriture dans nos sociétés comment expliquer l'existence de cet important pourcentage d'adultes en grande difficulté dans le maniement de l'écrit, qu'on désigne sous le terme d'illettrés.
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 374.9BES.

Horizons lecture.
CRDP Nancy, 1988. 133 p. ISBN 2-86627-042-8.
Résumé : L'ensemble des textes présentés ici constitue une part des contributions de chercheurs et de praticiens qui sont intervenus dans le cadre du «Printemps de la lecture», action menée par le réseau CR/CDDP pour sensibiliser le grand public de la région aux problèmes de l'illettrisme.
Descripteurs : illettrisme / lecture.
Cote : / 372.4HOR.

L'Illettrisme : constats et actions.
Arras : UDAF, 1992. 102 p.
Résumé : Cet ouvrage aborde l'illettrisme comme phénomène social, puis examine les causes et les conséquences, et enfin se conclut sur les actions et méthodes à mener.
Descripteurs : illettrisme / échec scolaire.
Cote : / 374.9ILL.

El Hayek Caravansérail, Christiane. Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen.
Paris : La Documentation Française, 1998. 298 p. En toutes lettres. ISBN 2-11-004072-6.
Résumé : Au travers d'une quarantaine de contributions, organisées en six parties, cet ouvrage dresse, un tableau d'ensemble de l'évolution des pratiques de lutte contre l'illettrisme. Il propose, ainsi, une série de réflexions sur les visées et les retombées des expériences locales, décrivant l'élaboration progressive de méthodes et d'outils adaptés, la mise en place de dispositifs, de concertations et d'opérations menées en partenariat. Les deux dernières parties, centrées sur

l'élaboration d'outils de positionnement et sur diverses démarches pédagogiques, regroupent, par exemple, des textes sur : des guides de repérage de l'illettrisme, les tendances de la formation de base et ses outils, l'apport de diverses méthodes de réapprentissage de lecture-écriture, la démarche «Dialogue», un cours par correspondance pour adultes en situation d'illettrisme, une expérience canadienne de formation à l'alphabétisation, les activités de l'atelier «Ecler» (écrire, communiquer, lire, exprimer, réfléchir). Plus généralement, cet ouvrage s'appuie sur une partie des échanges et ateliers développés lors de l'université d'été 1996. Instrument de réflexion stratégique et pédagogique, il vise aussi la sensibilisation des collectivités territoriales et des chargés de projets à la prise en compte de cette dimension de l'insertion dans les politiques de développement local.
Descripteurs : illettrisme / éducation spécialisée / éducation permanente / méthode pédagogique / formation des adultes / insertion professionnelle.
Cote : / 374.9ELH.

Barré-de-Miniac, Christine. L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte.
Paris Cedex 05 : INRP, 1997. 385 p. ISBN 2-7342-0568-8.
Résumé : Cet ouvrage propose une analyse théorique et scientifique des situations d'illettrisme et des actions de lutte et de prévention. Articulant théorie et pratique, il démontre et explique la complexité des processus psychologiques et socio-culturels sous-jacents à l'accès, à l'appropriation et à la mobilisation de l'écrit que ce soit sous l'angle de la lecture, de l'écriture ou du calcul.
Descripteurs : illettrisme / alphabétisation / formation des adultes / apprentissage de la lecture / échec scolaire / prévention sanitaire.
Cote : / 374.9BAR.

Rivière, Jean-Philippe / Bentolila, Alain. L'illettrisme : la France cachée.
Paris : Gallimard, 2001. 219 p. ; 18 x 11 cm. Folio. Index. ISBN 2-07-041486-8.
Résumé : Des milliers de Français adultes ont d'insurmontables difficultés à lire et à écrire, à cause d'un faible apprentissage et d'un rare usage. L'illettrisme est l'une des formes les plus pernicieuses de l'inégalité culturelle, sociale et professionnelle, et de l'exclusion. La lutte contre l'analphabétisme a masqué celle contre l'illettrisme.
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 374.9RIV.

Blind Camille-Frédérique. L'Illettrisme en toutes lettres : textes, analyses, entretiens, témoignages.
Charenton : Flohic, 1999. 230 p. Expressions. ISBN 2-84234-073-6
Résumé : Cet ouvrage fait le point sur l'illettrisme aujourd'hui (à l'école, en entreprise, en milieu carcéral) et expose les moyens de lutte mis en œuvre par des organismes publics (Ministère de la Justice), privés (entreprises) ou bénévoles (Restos du cœur, Secours populaire français). Ont participé : Alain Bentolila, Daniel Pennac, Laure Adler, Catherine Flohic, Paul Messerschmitt, Véronique Leclercq...
Descripteurs : illettrisme / échec scolaire / dyslexie / alphabétisation / exclusion sociale.
Cote : / 374.9ILL.

Vogler, Jean. L'illettrisme et l'école, échec de Condorcet ?
Toulouse : Sedrap, 2001. 95 p. ; 19 x 12 cm. A propos, 2. ISBN 2-84117-333-X.
Résumé : Au lendemain du Conseil des ministres du 11 janvier 1984, les Français apprennent qu'il y a encore des illettrés parmi eux. Comment est-ce possible après un siècle de scolarité obligatoire ? En quoi l'école est-elle concernée ? Telles sont les principales questions auxquelles ce livre tente de répondre.
Descripteurs : échec scolaire / illettrisme / France / alphabétisation.
Cote : / 374.9VOG.

Johannot, Yvonne. Illettrisme et rapport à l'écrit.
PUG, 1994. 217 p. ; 22 x 14 cm. HC histoire. Bibliogr. Index. ISBN 2-7061-0594-1.
Résumé : L'écrit et son support privilégié, le livre, furent les piliers de la culture dont nous sommes issus. Ils ont été perçus comme les lieux de la cohérence culturelle. C'est leur rôle qui est actuellement remis en question. L'illettrisme et les discours qui l'accompagnent sont analysés en fonction des modifications profondes qui ébranlent le statut de l'écrit.
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 374.9JOH.

Andrieux, Francis. Illettrismes, quels chemins vers l'écrit ? Les actes de l'université d'été du 8 au 12 juillet 1996.
Magnard, 1997. 360 p. Guides Magnard.
Organisée par le Ministère du Travail et des Affaires Sociales (groupement permanent de lutte contre l'illettrisme), l'université de Lyon 2 et le centre INFFO. ISBN 2-2107-1970-4.
Résumé : Les différents acteurs participant à la réflexion sur l'illettrisme, chercheurs en sciences humaines, enseignants, formateurs, se sont rencontrés pour énoncer et confronter leurs recherches et leurs pratiques.
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 379ILL.

Lahire, Bernard. L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates.
Paris : La Découverte, 1999. 432 p. ; 24 x 16 cm. Textes à l'appui. ISBN 2-7071-3154-7
Résumé : L'auteur entend relativiser la question de l'illettrisme, sans en nier pour autant la réalité, en analysant les grandes phases de construction publique du problème, mais aussi et surtout, la rhétorique des discours sur l'illettrisme. Il s'appuie pour cela sur un corpus très étendu : la presse régionale et nationale, les discours provenant des différentes associations de lutte contre l'illettrisme.
Descripteurs : illettrisme / France.

Geffroy, Marie-Thérèse. Lutter contre l'illettrisme : rapport à la Ministre de l'Emploi et de la solidarité et à la secrétaire d'état à la formation professionnelle. 2002
Paris : La Documentation Française, 2002. 80 p. Rapports officiels
Descripteurs : illettrisme.
Cote : / 374.9GEF.

Mucchielli, Arlette. Parler, lire, s'affirmer, exister : prévenir et dépasser l'illettrisme, actes du colloque organisé du 15 au 17 mai 1992 / par la section sciences de l'éducation et le Labratec.
Nice : CRDP de Nice, 1992. 465 p.. ISBN 2-86629-239-1
Résumé : Communications de chercheurs en sciences de l'éducation sur l'illettrisme (expression orale et écrite), son impact sur la socialisation, les méthodes d'alphabétisation, le développement de la pensée logique et conceptuelle. Point sur les innovations dans ce domaine. L'illettrisme dans le monde.
Descripteurs : illettrisme / alphabétisation / expression orale / apprentissage de l'écriture / apprentissage de la lecture / échec scolaire.
Cote : / 374.8ACT.

2. LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME À L'ÉCOLE

Van Grunderbeeck, Nicole. Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention.
Montréal : Gaëtan Morin éd., 1994. 159 p. Bibliogr. p. 151-155, Index.
Résumé Description de deux modèles de référence : l'acte de lire et l'acquisition de la lecture. Axé sur l'observation continue et le diagnostic informel des aspects du savoir-lire, permet d'entreprendre un diagnostic des capacités de lecture d'un élève en difficulté. Pistes pour améliorer l'habileté de lecture des élèves en difficulté selon les profils relevés.
Présentation en trois grandes parties : 1. SAVOIR LIRE : L'acte de lire ; Apprendre à lire. 2. L'OBSERVATION ET L'EVALUATION INFORMELLE DU SAVOIR-LIRE : La démarche à suivre pour effectuer un diagnostic ; Le diagnostic des difficultés en lecture du débutant ; Différents profils de lecteurs en difficulté. 3. LES PISTES D'INTERVENTION : Un aperçu des approches de rééducation ;
Enseigner à lire à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ; La rééducation de la lecture selon différents profils d'élèves.

Goigoux, Roland ; Puslecki Jean-Marie. Les difficultés de compréhension en lecture. 1 : mieux les comprendre pour mieux intervenir [Vidéocassette]. Bordeaux : CRDP Aquitaine / France. Académie de Bordeaux, CASNAV, 2002. 1 cassette vidéo. Durée : 54 mn + 1 livret (35 p.). Bibliogr.
Résumé : Conférence de Roland Goigoux, professeur des universités à l'IUFM d'Auvergne. Réflexions sur la mise en oeuvre de pratiques pédagogiques répondant au problème de la compréhension de la lecture. Il aborde les thèmes suivants : 1- Quelques caractéristiques des comportements d'élèves en difficulté. 2- La question de la lecture et les paramètres propres à la langue écrite. 3- Le questionnaire comme modalité privilégiée de l'évaluation de la compréhension en lecture : une démarche pertinente ? 4- Instaurer une pédagogie qui donne aux élèves les outils pour comprendre comment on réussit : le traitement du questionnaire.

Hubat-Blanc, Anne-Marie. Réapprendre à lire au collège : déchiffrer, décoder, raisonner.
Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2005. 176 p. ISBN 2-86615-295-6.
Résumé : L'école a un rôle à jouer dans la prévention de l'illettrisme en adaptant son enseignement à tous ses usagers.
Ce dernier ouvrage d'une série consacrée aux difficultés de lecture et aux procédures de réapprentissage adaptées propose des activités de nature et de niveaux très divers de façon à permettre ces travaux dans les classes hétérogènes.
Descripteurs : lecture / compréhension / didactique / décloisonnement : pédagogie / littérature de jeunesse/ enseignement du français / expression écrite.
Cote : / 840:371HUB.

Fabre, Michel. L'Enfant et les fables.
Paris : PUF, 1989. 280 p. Pédagogie d'aujourd'hui ;, 24. Bibliogr. ISBN 2-13-042251-9
Résumé : Commentaires sur la fable à laquelle est redonnée une fonction pédagogique. Elle pourrait être utilisée dans la lutte contre l'illettrisme par la transition qu'elle représente entre le récit et l'écriture.
Descripteurs : fable / échec scolaire / compréhension / lecture / conte / message / science linguistique

Cote : / 372.92FAB.

Huot, Hélène. Et voila pourquoi ils ne savent pas lire
Paris : Minerve, 1985. 194 p.. ISBN 2-86262-256-7
Résumé : Causes de l'échec de l'enseignement du français. Propositions précises : mieux répartir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sur les deux ou trois premières années de l'école élémentaire ; renoncer à la polyvalence des instituteurs et élever leur niveau de formation.
Descripteurs : système éducatif / apprentissage de la lecture / français : langue / formation des enseignants / expression écrite / échec scolaire / illettrisme / école élémentaire.
Cote : / 374.9HUO.

Pour une meilleure réussite scolaire : guide des actions d'accompagnement.
GPLI, 1988. 141 p. En toutes lettres ;, 8. GPLI : Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, 8, av. Ségur, 75007 Paris.
Résumé : Ce guide est une contribution théorique et pratique, à la mise en œuvre d'actions de prévention de l'illettrisme. Principaux thèmes étudiés : la petite enfance, la lecture, la pluralité des stratégies à utiliser, les supports techniques.
Descripteurs : illettrisme / échec scolaire / exclusion sociale / réussite.
Cote : / 374.9POU

Guernier, Marie-Cécile / Sautot, Jean-Pierre / Vuillermoz, Annie. L'écrit en questions : bibliographie. De la galaxie Gutenberg à l'infosphère.
Dans : Lire au lycée professionnel 056, 03/2008, p.38-42.
Résumé : Bibliographie sélective qui présente des ouvrages sur l'histoire de l'écriture, de l'alphabet et des relations entre cultures et écritures ; des livres analysant les rapports entre les jeunes et l'écrit, la maîtrise de l'écrit et de l'orthographe à travers l'usage des nouvelles technologies de la communication.
Descripteurs : lecture / expression écrite / pédagogie cognitive / illettrisme.

Liégeois, Jean-Pierre. Minorité et scolarité : le parcours tsigane. 1
Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 1997. 316 p. Interface. ISBN 2-86565-192-4
Résumé : Enquête sociologique consacrée à la scolarisation des enfants des Tsiganes et voyageurs en Europe.
L'ouvrage est constitué par le rapport de synthèse que J.-P. Liégeois a présenté à la Commission européenne en 1986. Les chiffres ont été réactualisés. Le bilan et les recommandations de ce rapport ont été suivis d'effets et la résolution adoptée en mai 1989 par le Conseil européen et les ministres de l'éducation figure en annexe.
Descripteurs : illettrisme / Tsiganes / scolarisation
Cote : / 377.31LIE

3. ADULTES ET ILLETTRISME

Alphabétisons-nous : l'adulte et l'apprentissage de la lecture. ; 1
Poitiers : CRDP, 1988. 201 p.Lecture et réussite. ISBN 2-86632-269-X
Résumé : L'objectif de ce document est de faciliter la relation d'aide à l'apprentissage de la lecture par les adultes : favoriser l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire viser à développer la capacité de réfléchir et de s'exprimer sur sa propre réalité. Les auteurs ont voulu explorer diverses modalités d'intervention auprès de l'adulte.
Descripteurs : alphabétisation / lecture / illettrisme / apprentissage de la lecture / éducation permanente / âge adulte.
Cote : / 374.9ALP.

Diaz, Violette. De la nécessité au plaisir de lire : Contribution à la lutte contre l'illettrisme.
Poitiers : CRDP, 1989. 198 p. Lecture et réussite. ISBN 2-86632-299-1.
Résumé : Collaboration entre les associations et les structures engagées dans la lutte contre l'illettrisme, cet ouvrage propose des fiches d'évaluation, d'apprentissage, des études de textes et de livres de fiction pour se clore sur la production écrite.
Descripteurs : alphabétisation / lecture / apprentissage de la lecture / formation des adultes.
Cote : / 374.9DIA.

Verbunt, Gilles. Les Obstacles culturels aux apprentissages : guide des intervenants.
Futuroscope Cedex : CNDP, 1994. 184 p. ; 21 cm. Guides et répertoires. Bibliogr. ISBN 2-240-70873-5.
Résumé : L'origine culturelle étant un facteur déterminant dans les processus de transmission des savoirs, il importe que les formateurs pour adultes puissent prendre en compte la fois les différences culturelles et les situations de passage d'une culture l'autre. Ce guide s'appuie sur les expériences des formateurs du Fonds d'aide sociale et du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.
Descripteurs : formation des adultes / relation interculturelle / formation récurrente.
Cote : / 377.31VER.

Balas, Bernard. Les représentations de l'écrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur : l'exemple de la copie d'écrit. Les

relations écrit-oral.
Dans : Spirale 044, 10/2009, p. 143-158, Bibliogr. p. 156-158.
Résumé : L'auteur, travaillant avec des adultes en situation d'analphabétisme, s'intéresse à la façon dont ils se représentent la langue écrite et, pour ce faire, leur fait copier un texte pour analyser ensuite de quelle façon ils le segmentent lorsqu'ils le copient. La copie de texte, prise ici comme indicateur des processus psycholinguistiques qui la commandent, se révèle être un bon moyen d'accéder aux représentations de la langue que construisent ces apprenants adultes. Le passage de segmentations d'ordre visuel à des segmentations prenant en compte les propriétés de l'oral recoupe ce qui a pu être observé antérieurement chez les enfants.

Besse, Jean-Marie. Qui est illettré ? : décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit.
Paris : Retz, 2003. 223 p. : ill. ; 22 x 17 cm. Questions d'écrit. Savoirs. Bibliogr. ISBN 2-7256-2311-1.
Résumé : Les personnes illettrées, bien qu'ayant suivi une scolarité en français pendant au moins 5 ans, ne parviennent pas à comprendre un texte sur la vie quotidienne ou à transmettre un message par écrit. Propose un ensemble d'outils d'évaluation des publics en situation d'illettrisme.
Descripteurs : illettrisme / France / alphabétisation.
Cote : / 374.9BES.

Tsiganes et gens du voyage : du terrain à l'école : Journées de l'intégration 8-10 avril 1997 Clermont-Ferrand.
Clermont Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1998. 214 p. Documents, actes et rapports pour l'éducation. ISBN 2-86619-178-1.
Descripteurs : nomadisme / scolarisation / Tsiganes / illettrisme / intégration scolaire.
Cote : / 377.31TSI

4. OUTILS-EXERCICES

Benoit-Abdelkader, Odile / Thiébaut, Anne. Savoir-lire au quotidien : apprentissage de la lecture et de l'écriture en français.
Hachette, 2005. 143 p. ISBN 2-01-155387-3
Résumé : Savoir lire au quotidien est un manuel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui s'adresse à un public de grands adolescents ou d'adultes. L'ouvrage s'appuie sur des documents authentiques et s'organise autour de 3 paliers et 5 thèmes qui servent de ciment pour construire les apprentissages linguistiques et (inter)culturels. Les 5 thèmes partent de l'expérience de l'apprenant en situation de migration : identité/famille ; espace/temps ; santé/hygiène/corps/alimentation ; environnement (vie scolaire des enfants, administration, aide sociale, tri sélectif...) ; travail (recherche, contrat, normes de sécurité...).
Descripteurs : enseignement du français / alphabétisation / illettrisme / formation des adultes / enseignement du français langue étrangère.
Cote : / 840:377SAV

Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base : Valoriser les pratiques, mutualiser les expériences, développer des modes d'action efficaces : forum permanent des pratiques [DVD-vidéo].
Lyon : Agence Nationale pour la lutte contre l'illettrisme, 2005. 1 DVD PAL + 1 CD-ROM + 1 notice.
Résumé : Contient des informations et des recueils d'expériences utiles auprès des publics enfants et adultes.
Descripteurs : illettrisme / lecture / expression écrite.
Cote : / 379.4POU.

Sénechal, Anne-Marie. Lirebel ++ professionnel, niveau débutant [Cédérom].
Poitiers : Chrysis, 2005. 1 CD-ROM + 1 livre (184p.). Français, windows 98, 2000, windows XP.
Résumé : Outil de remédiation pour la lecture, LIREBEL apporte une aide individualisée au travail de l'élève et permet à l'enseignant de mettre en place une pédagogie différenciée. Organisé en séances qui permettent de travailler sur le mot, la phrase.
Descripteurs : pédagogie différenciée / apprentissage de la lecture / lecture / secondaire premier cycle / illettrisme / pédagogie cognitive / prévention sanitaire.
Cote : / CD802.584LIR.

Boularès, Michèle / Grand-Clément, Odile. Conjugaison progressive du français avec 400 exercices.
Paris : CLE, 2000. 223 p.. ISBN 2-09-033881-4.
Descripteurs : illettrisme / conjugaison / enseignement du français langue étrangère.
Cote : / 840:377BOU

Versinger, Nicole. Dossiers d'initiation au calcul pour les cours de femmes analphabètes.
Paris : Documentation migrants, 69 p.. ISBN 2-240-00001-5.
Résumé : Exercices pour apprendre les nombres de 1 à 9, puis de10 à 100,leur écriture, comment les additionner et les soustraire. Première approche des nombres décimaux, de la multiplication et de la division.
Descripteurs : illettrisme / migrant / calcul numérique / alphabétisation / formation des adultes / apprentissage de base /

Analphabétisme.

Eliade, Bernard / Michard, Gilbert. Exercices de soutien pour réussir.
Dijon : CRDP Dijon, 1989. 135 p.. ISBN 2-86621-116-2.
Résumé : Ces exercices d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue française écrite et orale, sont destinés à assurer une meilleure insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Cette méthodologie du soutien associe réflexion théorique et analyse des résultats.
Descripteurs : français : langue / échec scolaire / pédagogie de soutien / illettrisme.
Cote : / 840:378ELI.

Guide des ressources en matière de lutte contre l'illettrisme.
Marseille : CRDP, CLAP PACA, 1993. 50 p. + 6 fiches. . ISBN 2-86614-278-X
Résumé : Le guide régional présente les nombreuses initiatives existantes quel que soit leur champ ou leur niveau d'intervention, en matière de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme. Il s'agissait, à travers l'envoi d'un questionnaire à l'ensemble des milieux associatifs, des organismes de formation et des établissements scolaires, de recenser les différentes actions destinées à divers publics (enfants, jeunes et adultes). Les fiches produites l'ont été, à partir des retours obtenus. Les contributions émanent des divers acteurs travaillant dans ce domaine.
Descripteurs : illettrisme / alphabétisation / formation des adultes / analphabétisme / apprentissage de la lecture /dispositif d'insertion / prévention sanitaire.
Cote : / 374.9GUI

Pelloquin, Elisabeth / Keller, Yannick. «La lecture partagée» : guide pédagogique et sélection de supports de lectures pour adolescents et adultes 2003.
Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 2003. . ISBN 2-86632-546-X.
Résumé : Guide pédagogique pour les enseignants, les formateurs, les professionnels du livre et les documentalistes proposant des méthodologies et des démarches d'apprentissages pour lutter contre l'illettrisme des adultes. Une sélection de supports de lecture (270 fiches descriptives de presse, livres et autres supports) est proposée sur le cédérom d'accompagnement.
Descripteurs : âge adulte / lecture / illettrisme.
Cote : / 028.01PEL

5. LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Garnier, Fernand / Strintz, Frédérique. Illettré ! Ignorant !
Vif argent, 1986. 40 p. ; ill. en coul. ; 30 x 21 cm. Paroles essentielles. ISBN 2-86662-008-9.
Résumé : Un père de famille perd son travail parce qu'il ne sait pas lire et apprend à lire grâce à la tendre complicité de son jeune fils. En 2e partie : définitions, statistiques, témoignages sur l'illettrisme.
Descripteurs : analphabétisme.
Cote : A GAR.

Balaert, Ella. La lettre déchirée.
Flammarion, 1997. 119 p. : couv. ill. en coul. ; 17 cm. Castor poche, 579. ISBN 2 08 164486 X, ISSN 0763-4544.
Résumé : Stéphane a treize ans et redouble sa 6ème. Ses résultats, toujours faibles, désolent sa mère qui l'élève seule. Personne ne connaît le secret de Stéphane qu'il cache farouchement sous des allures désinvoltes ou agressives : il ne sait pratiquement pas lire. Adrien, le petit, qui impose son amitié à Stéphane, pourra-t-il l'aider ? Maman comprendra-t-elle enfin le drame de son fils lié à la disparition de son père ?
Descripteurs : illettrisme.
Cote : R BAL.

5. SITOGRAPHIE

Sur Eduscol, pages consacrées à la prévention de l'illettrisme (ressources, activités de classe …) :
http://eduscol.education.fr/cid52346/plan-de-prevention-de-l-illettrisme-a-l-ecole.html

Bien Lire ! http://www.bienlire.education.fr/

ANLCI : outils et ressources : http://www.anlci.gouv.fr/?id=editions

CRI : http://www.cri-auvergne.org/

Des outils québécois pour lire et écrire – Prévention de l'illettrisme et élève en difficulté de lecture : des ... et acquérir des connaissances » (Ministère de l'éducation du Québec, 2003). www.bienlire.education.fr/02.../fiche.asp?
Site portail de l'espace québécois francophone consacré à l'alphabétisation.

www.gref-bretagne.com/.../illettrisme/illettrisme.../lillettrisme.../view

Portail francophone de l'alphabétisation au Québec (Espace Alpha) ... partager ce qui marche pour prévenir et lutter contre l'illettrisme : espacealpha.cdeacf.ca/les_actualites/lire.php?article=3345 –

Sur Canal U, nombreuses réflexions, éclairages sur la lecture : http://www.canal-u.tv/smilesearch/search?r=lecture

Annexe 2

Avis du Comité des régions sur le thème «Faire reculer l'illettrisme – Penser une stratégie européenne ambitieuse pour prévenir l'exclusion et promouvoir l'épanouissement personnel»
(2010/C 175/07)

LE COMITÉ DES RÉGIONS

rappelle que le phénomène de l'illettrisme et de l'analphabétisme est présent dans tous les pays du monde avec 960 millions de personnes frappées par ce fléau. Selon la définition de l'UNESCO de 1958 est analphabète toute personne qui n'a jamais appris à lire et à écrire. L'illettrisme fonctionnel est le fait de n'avoir jamais acquis correctement le niveau de lecture, d'écriture et de calcul nécessaire dans la vie quotidienne, selon le principe de l'égalité des chances;

rappelle que les objectifs du Plan Éducation et Formation 2010 qui prévoyait une réduction de 20 % du pourcentage d'élèves présentant des difficultés de lecture et d'écriture sont loin d'être atteints et mentionne que dans le nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de la formation générale et de la formation professionnelle («Éducation et formation 2020») aussi, un niveau de référence des performances moyennes européennes correspondant («critères de référence européens») a été fixé: d'ici 2020, la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences, devrait descendre sous le niveau des 15 %; demande en outre une définition européenne de l'illettrisme;

préconise:

- de promouvoir l'échange de bonnes pratiques au niveau européen, notamment en favorisant les échanges entre les autorités locales qui ont beaucoup développé des stratégies de lutte contre l'illettrisme. Un registre de bonnes pratiques pourrait être mis en place par la création d'un forum permanent de bonnes pratiques;
- d'intégrer la lutte contre l'illettrisme comme l'un des objectifs transversaux de la version révisée de la stratégie de Lisbonne après 2010;
- d'inscrire la lutte contre l'illettrisme dans les orientations stratégiques communautaires régissant le Fonds social européen.

I. RECOMMANDATIONS POLITIQUES

LE COMITÉ DES RÉGIONS,
A. Principes et remarques générales

En finir avec les confusions sur la définition de l'illettrisme.

1. rappelle que le phénomène de l'illettrisme et de l'analphabétisme est présent dans tous les pays du monde avec 960 millions de personnes frappées par ce fléau. Selon la définition de l'UNESCO de 1958 est analphabète toute personne qui n'a jamais appris à lire et à écrire. Le terme illettrisme désigne quant à lui l'état des personnes qui, malgré un passage par l'institution scolaire durant une période déterminée, n'ont pas atteint les compétences de lecture, d'écriture et de calcul considérées comme essentielles par le système éducatif correspondant et sont de ce fait démunies face à l'écrit. Une forme particulière d'illettrisme est à distinguer: l'illettrisme fonctionnel, à savoir le fait de n'avoir jamais acquis correctement le niveau de lecture, d'écriture et de calcul nécessaire dans la vie quotidienne, selon le principe de l'égalité des chances;

2. indique, sur la base des études PISA conduites par l'OCDE que le nombre de jeune possédant de faibles compétences en lecture est en augmentation dans l'Union européenne. Il est passé de 21,3 % en 2000 à 24,1 % en 2006. Ce constat inquiétant nécessite une mobilisation accrue des institutions européennes;

3. rappelle que les objectifs du Plan Éducation et Formation 2010 qui prévoyait une réduction de 20 % du pourcentage d'élèves présentant des difficultés de lecture et d'écriture sont loin d'être atteints et mentionne que dans le nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de la formation générale et de la formation professionnelle («Éducation et formation 2020») aussi, un niveau de référence des performances moyennes européennes correspondant («critères de référence européens») a été fixé: d'ici 2020, la proportion de personnes âgées de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences, devrait descendre sous le niveau des 15 %; demande en outre une définition européenne de l'illettrisme;

4. rappelle que le niveau local est le plus à même d'évaluer et de rechercher des solutions au fléau de l'illettrisme car c'est souvent le premier point de contact des personnes illettrées;

5. rappelle que le Fonds social européen qui dans plupart des pays membres de l'Union, soutient des programmes de lutte contre l'illettrisme est l'instrument financier adéquat mais qu'il est mal ou peu utilisé en raison d'un manque de cadre d'orientations stratégiques sur le sujet;

6. souligne que dans le contexte de crise économique et de l'emploi, la maîtrise des compétences clés est plus que jamais nécessaire pour accéder au marché du travail. La lecture et l'écriture sont des compétences fondamentales pour l'avenir, comme le démontre une étude réalisée par le CEDEFOP selon laquelle en 2015, 75 % des emplois nécessiteront des qualifications moyennes ou élevées;

7. constate que l'application de la stratégie de Lisbonne, qui devait faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus avancée du monde, a eu tendance à cibler les plus qualifiés; toutefois, une économie fondée sur la connaissance et l'innovation ne peut pas reposer uniquement sur une avant-garde constituée de professionnels très qualifiés; il est essentiel que l'ensemble du marché de l'emploi maîtrise les compétences clés qui permettent d'accéder à l'apprentissage et à la formation continue. De plus, cette stratégie ne peut tenir ses objectifs économiques si des poches de quasi sous-développement subsistent en Europe. La lutte contre l'illettrisme est donc également un impératif économique pour l'Union européenne.

En finir avec les idées reçues
8. Le Comité des régions et les acteurs de terrain, considérant qu'il est opportun de caractériser le profil des personnes susceptibles de souffrir d'illettrisme, et qu'il est nécessaire d'éviter les éventuels stéréotypes liés à cet état, font le constat suivant:

- l'illettrisme n'est pas le problème exclusif des jeunes, car il touche toutes les classes d'âge et surtout les plus de 45 ans;
- la répartition territoriale complexe de l'illettrisme rend toute généralisation difficile. Les statistiques indiquent néanmoins une forte présence dans les zones urbaines affectées par des dynamiques d'exclusion et dans les zones rurales offrant peu d'accès aux services;
- l'illettrisme ne concerne pas que les exclus du monde du travail puisqu'il est démontré que la moitié des personnes confrontées à l'illettrisme ont un emploi;
- l'illettrisme et l'immigration ne peuvent se confondre puisque les trois-quarts des illettrés parlent uniquement la langue du pays d'accueil cinq ans après leur arrivée. La lutte contre l'illettrisme ne doit donc pas être confondue avec la politique linguistique en faveur des migrants; la lutte contre l'illettrisme est une composante essentielle de la formation tout au long de la vie;
- l'illettrisme n'affecte pas de la même manière les hommes et les femmes de différentes tranches d'âge. Il est dans certains cas nécessaire de tenir compte de la dimension de genre pour apporter une réponse efficace à ce problème;

9. rappelle que la Charte des Droits fondamentaux, qui a acquis force juridique contraignante depuis l'entrée en vigueur du Traité de Lisbonne, garantit, dans son article 14, le droit à l'éducation ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue. La maîtrise de la lecture et de l'écriture étant un corollaire indispensable à tout processus éducatif, l'Union européenne doit compléter et coordonner l'action des États membres pour intensifier sa lutte contre l'illettrisme afin de respecter ce droit à l'éducation;

10. rappelle que l'évaluation des besoins de formation au sein des programmes de formation tout au long de la vie, notamment dans les administrations et les entreprises, sont à privilégier afin de détecter les personnes en situation d'illettrisme fonctionnel et de pouvoir leur permettre de maîtriser les compétences clés. En effet, nombre de personnes illettrées dans l'emploi mettent en place des stratégies d'évitement afin de cacher leur illettrisme;

11. l'illettrisme, facteur d'exclusion et de pauvreté, rend difficile la participation des citoyens à toute activité professionnelle, limite leur participation à la vie démocratique et sociale, et entrave gravement leur épanouissement personnel et la défense de leurs droits.

B. Les mesures à envisager

La prévention, l'insertion des jeunes et l'évolution professionnelle
Le Comité des régions préconise:

12. de promouvoir l'échange de bonnes pratiques au niveau européen, notamment en favorisant les échanges entre les autorités locales qui ont beaucoup développé des stratégies de lutte contre l'illettrisme. Un registre de bonnes pratiques pourrait être mis en place par la création d'un forum permanent de bonnes pratiques. Dans le cas des stratégies à développer en faveur des jeunes, il faudrait prendre en compte la typologie des difficultés de lecture, afin d'apporter une réponse adaptée aux besoins réels;

13. d'intégrer la lutte contre l'illettrisme comme l'un des objectifs transversaux de la version révisée de la stratégie de

Lisbonne après 2010;

14. de soutenir, à travers le Fonds social européen, les entreprises et les administrations qui mettent en place des programmes de formation pour leurs salariés souffrant d'illettrisme en y intégrant des modalités de détection appropriées qui garantissent au mieux le respect de la sphère privée de l'employé et la protection de son identité;

15. de soutenir des initiatives de formation pour adultes répondant aux besoins des citoyens souffrant d'illettrisme fonctionnel qui n'ont pas d'activité professionnelle rémunérée;

16. d'inscrire la lutte contre l'illettrisme dans les orientations stratégiques communautaires régissant le Fonds social européen;

17. d'élaborer une définition européenne de l'illettrisme incluant l'illettrisme fonctionnel;

18. de retenir les niveaux régional et local comme les niveaux les mieux placés pour mettre en cohérence des moyens autour d'objectifs stratégiques et de programmes d'actions en établissant les mécanismes interrégionaux et suprarégionaux de coordination susceptibles de garantir l'application convergente desdits moyens. Ils doivent être soutenus par les niveaux nationaux et européens pour créer des plans d'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base. Il convient surtout de veiller à ce que les autorités nationales compétentes procèdent de manière coordonnée dans la définition de leurs objectifs stratégiques et la fixation de leurs programmes. Par principe, il convient de rendre visible la contribution de l'État, des collectivités, des acteurs de l'économie et de la société civile;

19. de proposer que les administrations des collectivités territoriales montrent l'exemple en lançant des programmes de formation pour les personnes souffrant d'illettrisme parmi leur personnel, en intégrant à ces programmes les modalités de détection appropriées, et en mettant en place des formations pour les personnels qui présentent des difficultés dans leur travail. Ces programmes pourraient être soutenus financièrement par l'Union européenne;

20. de favoriser le développement de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme dans le monde du travail :

- Au niveau des entreprises: en sensibilisant les chefs d'entreprise à la politique contractuelle, aux accords de branches et accords interprofessionnels sur fonds de péréquation permettant la réalisation de programmes de formation, de sécuriser des parcours professionnels, de valider les acquis professionnels; —
- Au niveau des salariés: en informant les salariés du droit individuel à la formation et en leur permettant d'accéder à des conseillers en formation pour les orienter;

21. d'inclure dans le programme de l'Année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion la question de la lutte contre l'illettrisme qui est un facteur aggravant de l'exclusion sociale;

22. de favoriser l'accès à la presse – imprimée ou électronique – et l'éducation aux médias pour les jeunes, notamment, ce qui leur permettra de développer leur sens critique et de se familiariser avec la culture de l'écrit pour une meilleure adaptation au monde moderne;

23. de lancer une campagne de communication de l'Union européenne concernant ce fléau. Une telle initiative pourrait contribuer à lever le tabou de l'illettrisme et inciter les personnes concernées à demander de l'aide;

24. d'améliorer les mécanismes de formation des citoyens souffrant d'illettrisme fonctionnel qui, faute d'activité professionnelle, ne sont généralement pas répertoriés comme tels, et risquent d'être exclus des programmes de formation. Il s'agit de catégories comme les chômeurs de longue durée, les employés de maison, etc.;

25. d'améliorer la formation permanente de catégories de travailleurs indépendants comme certains petits agriculteurs ou petits propriétaires, de façon à améliorer leurs compétences clés et à supprimer l'illettrisme, qui agit comme un frein au développement économique de certains secteurs de production;

26. de prévoir d'accorder une attention spécifique à la population féminine, et particulièrement aux travailleuses d'âge mûr, susceptibles de présenter un taux d'illettrisme fonctionnel supérieur en raison de diverses dynamiques d'exclusion;

27. de promouvoir un système européen d'évaluation de l'illettrisme, incorporant des indicateurs et des méthodologies d'évaluation communs pour tous les pays membres de l'Union européenne;

28. de promouvoir une intégration et une coordination des efforts en matière de formation continue, d'apprentissage formel et de formation des adultes, afin de mettre en place une stratégie commune de réduction de l'illettrisme fonctionnel.

C. Conclusion des échanges avec les acteurs de terrain

29. la lutte contre l'illettrisme est une composante essentielle de la politique de formation tout au long de la vie (formation initiale et formation continue). Elle ne se confond pas avec la politique linguistique en faveur des migrants. Il s'agit de favoriser l'accès de tous à l'écriture, au calcul et aux compétences de base;

30. elle améliore la performance économique de l'entreprise et facilite l'évolution professionnelle et personnelle des salariés. Plus à l'aise au travail, ils le seront aussi dans la vie;

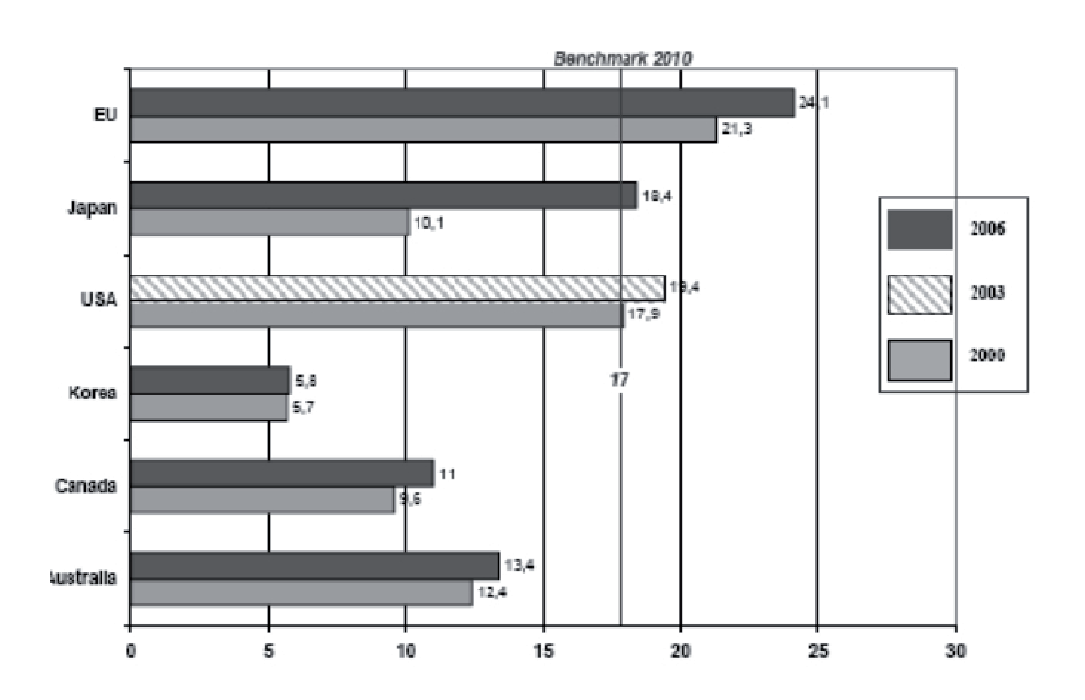
31. la formation de base permet d'anticiper les changements et de prévenir les ruptures professionnelles. Elle conforte les plus fragiles et prévient les risques d'exclusion;

32. la politique de prévention et de lutte contre l'illettrisme devrait s'inclure de plus en plus dans les politiques de droit commun pour que chaque politique publique puisse directement ou indirectement y participer de manière pérenne;

33. près de 10 ans après le lancement de la stratégie de Lisbonne, les collectivités locales et régionales ont un rôle à jouer comme fournisseurs d'éducation tout au long de la vie mais aussi comme acteurs de la vie sociale et économique des pays membres en tant qu'employeurs et fournisseurs de services. Le fléau de l'illettrisme les touche directement dans leur mission de services au public. Il faut attirer leur attention sur les exemples de bonnes pratiques en annexe, encourager les échanges, appeler à un dialogue avec les acteurs concernés, permettant ainsi l'association des niveaux locaux et régionaux à la conception et la réalisation des initiatives au niveau européen.

II. ANNEXES

Graphique 2 – Jeunes âgés de 15 ans ayant de faibles compétences en lecture dans l'Union européenne et dans certains pays tiers, sur l'échelle de compréhension de l'écrit du PISA, en 2000 et 2006 (source: OCDE)



Annexe 3

Liste des missions locales et contacts

Nom de la structure	Directeur(trice)	Ville	Mél
MISSION LOCALE LIVRADOIS-FOREZ	M. Frédéric OUDIN	AMBERT	ambert.paio@wanadoo.fr
MISSION LOCALE DE L'ARRONDISSEMENT D'AURILLAC	M. Daniel COUBETERGUE	AURILLAC	mission-locale-d-aurillac@wanadoo.fr
MISSION LOCALE DU BASSIN D'EMPLOI DE BRIOUDE	Mme Joëlle IGNACIO	BRIOUDE	ml.brioude@free.fr
MISSION LOCALE DE CLERMONT COMMUNAUTE	M. Guy-Joël REBOISSON	CLERMONT FERRAND	accueil@missionlocale-clermont.com
MISSION LOCALE DU SECTEUR DE COURNON-BILLOM	Mme Danièle GRANOUILLET	COURNON D'AUVERGNE	mission.locale.cournon@wanadoo.fr
MISSION LOCALE DES JEUNES DU VAL D'ALLIER	Mme Isabelle VALLEE	ISSOIRE	contact@mission-locale-issoire.com
MISSION LOCALE DU VELAY	M. Marc LIABEUF	LE PUY EN VELAY	DirectionMLV@wanadoo.fr
PAIO DE MAURIAC	Mme Maryse GALVAING	MAURIAC	PAIO.MAURIAC@wanadoo.fr
MISSION LOCALE POUR L'INSERTION DES JEUNES	M. Pierre BASSOT	MONTLUCON	avenir.jeunes@mission-locale.asso.fr
MISSION LOCALE ESPACE-JEUNE DE MOULINS ET SA REGION	Mme Dominique TAJANA	MOULINS	espace.jeunes.moulins@wanadoo.fr
MISSION LOCALE RIOM-LIMAGNE-COMBRAILLES	Mme Françoise MATHEY	RIOM	accueilml@mission-locale-riom.fr
MISSION LOCALE DES HAUTES TERRES	Mme M.Christine BARTHOMEUF	SAINT FLOUR	mlhautesterres.stflour@orange.fr
MISSION LOCALE DE L'ARRONDISSEMENT DE THIERS	Mme Dominique UHLEN-TOURNEYRE	THIERS	Mission.locale.EJ.Thiers@wanadoo.fr
MISSION LOCALE ESPACE-JEUNES DE VICHY-CUSSET ET DE SA REGION	Mme Frédérique SABY	VICHY	missionlocale.ejvichy@wanadoo.fr
MISSION LOCALE DE LA JEUNE LOIRE ET SES RIVIERES	M. Abdelkader RAILANE	YSSINGEAUX	accueil@mljeuneloire.org

Association Régionale			
Nom de la structure	Président(e)	Ville	Mél
ASSOCIATION REGIONALE DES MISSIONS LOCALES ET PAIO D'AUVERGNE	M. Alain MARTINET	COURNON D'AUVERGNE	ampa.arml.auvergne@wanadoo.fr
Animation Régionale			
Nom de la structure	Animateur(trice)	Ville	Mél
ANIMATION REGIONALE AUVERGNE	Mme Nathalie CLOUX	COURNON D'AUVERGNE	ampa.arml.auvergne@wanadoo.fr



Notes





Titre

Actes des assises de l'illettrisme

Conception et diffusion

DAFPIC-GIP - Service communication

Photographies

CRDP et service communication DAFPIC-GIP

Impression

Rectorat de Clermont-Ferrand

Mai 2011

300 exemplaires

Accès internet

www.ac-clermont.fr